

**WHERE THE WILD THINGS ARE, DE MAURICE SENDAK:
LA REVOLUCIÓN EN LA MORALEJA DEL CUENTO DE HADAS**

Ana Cristina Restrepo Jiménez

**Universidad EAFIT
Escuela de Ciencias y Humanidades
2011**

**WHERE THE WILD THINGS ARE, DE MAURICE SENDAK:
LA REVOLUCIÓN EN LA MORALEJA DEL CUENTO DE HADAS**

Ana Cristina Restrepo Jiménez

**Trabajo de grado presentado como
requisito parcial para optar al título de
Maestra en Estudios Humanísticos**

Asesor: GERMÁN DARÍO VÉLEZ LÓPEZ

**MEDELLÍN
UNIVERSIDAD EAFIT
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
2011**

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Medellín, 11 de marzo de 2011

A Marcus, Cyprian y Gabriela McDermott, mis hijos:
mejores maestros que Sigmund Freud,
Jean Piaget y Bruno Bettelheim

AGRADECIMIENTOS

A mis padres

A mi esposo

A mis profesores (desde el kínder hasta ayer)

A Irene Vasco

A Andrés Posada

INTRODUCCIÓN

Antes de saber leer, los libros eran para mí como bosques misteriosos. Me acuciaba una pregunta: ¿cómo era posible que de aquellas páginas de papel, de aquellas hormiguitas negras que la surcaban se levantara un mundo ante mis ojos, mis oídos y mi corazón de niña? ¿Qué clase de magia, de sortilegio era aquel que sobrepasaba cuanto yo vivía o cuanto vivía a mi alrededor? Criaturas, deseos, sueños, personas y personajes, y tiempos desconocidos bullían allí¹.

En el bosque, discurso de la escritora Ana María Matute (Real Academia Española, 18 de enero de 1998)

En Occidente, durante los siglos XVI y XVII, la lectura era una actividad oral y colectiva, reservada para religiosos, caballeros y literatos. Con la llegada de la alfabetización, en los albores del siglo XVII, los escolares aprendieron a decodificar caracteres. Comprender el texto aún no era una preocupación.

No obstante, la expansión de la lectura intensiva y extensiva, evidenció la necesidad de interpretar lo leído.

Tras la consideración de la infancia como concepto clasificatorio de carácter social y cultural, surgió el género de la literatura infantil – escritos en prosa y la poesía dirigidos especialmente a los niños– como una forma de diversión que, paulatinamente, se transformó en herramienta pedagógica y de transmisión de costumbres e ideologías.

El cuento infantil se convirtió en un instrumento más de las maquinarias dominantes para estructurar el pensamiento y difundir ideas.

Dentro de la historia de la literatura, tiene singular importancia el surgimiento del género infantil, pues supuso el considerar que a un menor le podía gustar leer o que le leyeran historias. Era una invitación abierta a interactuar con sus semejantes, a ser sujeto activo del medio doméstico e, inclusive, público.

El cuento de hadas, el mito y la fábula, como partes integrales del folclor, la tradición oral y, por tanto, de la historia de diversas culturas, ha sido constante objeto de estudio

¹ MATUTE, Ana María. “En el bosque”: discurso pronunciado en la Real Academia Española (18 de enero de 1998). Recuperado el 3 de diciembre de 2010. En: <http://www.clubcultura.com/clubliteratura/clubescritores/matute/academika03.htm>

de disciplinas como la antropología, la sociología, la literatura y la filología; en este último campo, se considera a los hermanos Wilhelm y Jakob Grimm como los grandes rastreadores y rescatistas de los relatos populares de la lengua teutona.

Este trabajo académico tiene como objeto de estudio la transformación de la moraleja en el cuento de hadas en Occidente, cuyas bases se asientan en Europa; teniendo en cuenta que la oralidad que precede este tipo de relatos amplía sus fronteras en cuanto a difusión e influencia.

Al respecto, el artículo *Fairy Tales (Cuentos de hadas)*, escrito por Roger Sale, profesor de la Universidad de Washington y crítico literario, afirma:

La existencia de los cuentos de hadas es la evidencia de la unidad cultural de Eurasia como continente. Profesionales del folclor comparado se han ocupado por años de descubrir los personajes, eventos, y motivos que aparecen, a menudo con ligeros cambios, en cuentos de India, Japón, Francia, Alemania e Irlanda [...] Los cuentos de hadas con sus muchas variaciones en repetidos motivos, escenarios y personajes, parecen ideales para producir significados incrustados en lo que se repite con insistencia².

A partir de la Modernidad, la lectura es concebida como una vía de entrada de conocimientos, un cauce de opiniones. En el caso de la literatura infantil, escritores y narradores orales encontraron que la “conquista” de la mente de los niños exigía apelar a la manera en la cual están estructurados su pensamiento y su lógica en desarrollo.

Mentalidades, valores y normas de diversas épocas, se han manifestado a través de elementos como la acción y los personajes, y el desarrollo de eventos que trae consigo una lección, una visión ética de las circunstancias: la moraleja. En ese respecto, el cuento de hadas tradicional evidencia una división rotunda entre el bien y el mal, sin matices.

En la obra *Antropología cultural*, Marvin Harris subraya la conexión que a través del tiempo ha existido entre tradición oral y literatura, cuya constante es el “contraste binario”:

² SALE, Roger. “Fairy tale”, en la revista: *The Hudson Review*, Vol. 30, No. 3 (Otoño, 1977), p. 372. Recuperado el 3 de diciembre de 2010. En: Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/3850269>

Los antropólogos han recogido numerosos datos que sugieren que ciertas clases de estructuras formales se repiten en las más dispares tradiciones de literatura oral y escrita, incluyendo los mitos y cuentos. Estas estructuras se caracterizan por los contrastes binarios, es decir, por la presencia de dos temas o elementos que ocupan una posición diametralmente opuesta. Cabe encontrar numerosos ejemplos de contrastes binarios en la religión, mitología y literatura occidentales [...]³.

El contraste binario, como manera directa para transmitir un mensaje a los niños, es evidente en los grandes monumentos literarios infantiles. Buena: *Caperucita roja* / Malo: el lobo. Buena: *Blancanieves* / Mala: la madrastra. Buenos: *Hansel y Gretel* / Malas: la madrastra y la bruja de la casita de chocolate.

En estos cuentos de hadas clásicos, la moraleja tiene una orientación concreta, a veces explícita (como es el caso de *Caperucita roja*, de Charles Perrault), que responde a los principios éticos y actitudes políticamente correctas, de la época en la cual se inscribe la obra.

En la obra *Antropología estructural*, el antropólogo belga Claude Lévi-Strauss, fundador del Estructuralismo, sostiene que estos contrastes binarios aparecen con tanta frecuencia porque el cerebro humano, debido a su estructura neurológica, los encuentra especialmente atractivos o buenos para pensar⁴. De hecho, para el Estructuralismo, la tarea fundamental del estudio antropológico de la mitología, la literatura y el folclore está en identificar los contrastes binarios inconscientes y comunes que permanecen remanentes en el pensamiento humano, y en poner de manifiesto cómo presentan transformaciones.

Para los estructuralistas, de lo familiar y sorprendente del contraste binario depende la permanencia en el tiempo y espacio de un cuento.

En el contraste binario, como recurso para la transmisión del mensaje a los chicos, es donde radica la trasgresión a la moraleja en el cuento infantil contemporáneo, en el cual el desenlace pasa de ser aleccionador a ser liberador de las angustias del niño.

³ HARRIS, Marvin. Antropología cultural. Madrid: Alianza Editorial, 1996. p. 404

⁴ LÉVI-STRAUSS, Claude. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1973. p. 212

Como obra infantil representativa de este cambio, se ha elegido el cuento de hadas *Where the wild things are* (*Donde viven los monstruos*)*, escrito e ilustrado por Maurice Sendak. Los elementos de este relato de Sendak permiten clasificarlo como cuento de hadas, de acuerdo con las funciones de Vladimir Propp (ver capítulo 4).

El cuento *Where the wild things are* se ha convertido en un producto “de culto” en el mercado de la literatura infantil, así como en objeto de estudio y de teorización por parte de diversas disciplinas, como la psicología, la literatura infantil y la artes visuales.

Esta obra contemporánea presenta una trasgresión a la moraleja del cuento infantil clásico, a través de un héroe políticamente incorrecto cuyas acciones exploran en profundidad la dimensión psíquica y emocional del niño.

El relato de Sendak prescinde del contraste binario para ubicar a sus personajes en un territorio que no podríamos denominar “neutral”; es más bien un lugar donde el bien y el mal no existen, pues no se advierte la presencia de juicios absolutos por parte del autor, de modo directo o a través de sus personajes y las situaciones vividas por ellos.

¿Es Max (que amenaza a su mamá y luego vuelve a ella) bueno o malo?, ¿los monstruos (pavorosos en imagen, amorosos en su relación con Max) son buenos o malos?, ¿la mamá de Max (figura de castigo, también de espera paciente, y de compañía protectora: la imagen de la luna, permanente en las ilustraciones, encarna la figura mítica de la madre) es buena o mala?

Sólo un acto es sometido a juicio: la amenaza de Max a su madre: “¡Te voy a comer!”. Acto que finaliza en un castigo que, al final de la obra, no previene al niño ni lo alecciona frente a sus actos; por el contrario, le demuestra que su madre, la figura del adulto y de autoridad, siempre estará allí para él.

Sendak cambia la soledad de la culpabilidad, por la seguridad y afecto de la compañía de un adulto significativo para el niño.

*La versión en español de los extractos del cuento *Where the wild things are* y de todos los textos en inglés (sin versión editorial oficial en castellano) que se citan en este trabajo académico, son traducciones directas de la autora.

Jack Zipes, profesor de la Universidad de Minnesota, estudioso de los cuentos infantiles y traductor de los hermanos Grimm, ha publicado diversos textos en los que evalúa la función socializadora del cuento de hadas. Para él, la experiencia de la lectura del cuento de hadas está ligada a la entrada a un mundo extraño y al miedo a lo desconocido: “Es cierto que una vez se empieza a escuchar o a leer un cuento de hadas, hay un extrañamiento o una separación de un mundo familiar, que conduce a un sentimiento sobrenatural que es a la vez asustador y reconfortante”⁵.

Es necesario reconocer que uno de los factores que ubicó a esta obra en un sitio preponderante de la sociedad de consumo de literatura infantil fue la atención que le prestó el famoso psicólogo vienés Bruno Bettelheim –pupilo de Sigmund Freud–, difusor de la corriente psicoanalítica infantil posfreudiana con énfasis en la educación.

El eminente psicólogo infantil Bruno Bettelheim manifestó su desagrado frente a la trama del cuento, en la revista *Ladies Home Journal*: “La ansiedad básica del niño es la deserción. Si se envía a la cama es una deserción, y sin comer es la segunda deserción. La combinación de ambas es la peor perversión que puede amenazar a un niño”^{6*}.

En este orden de ideas, este trabajo de grado sigue la línea teórica de las observaciones y conclusiones de los estudios de Bettelheim con respecto a los cuentos de hadas.

Maurice Sendak, autor de la obra contemporánea que se estudia en estas páginas, *Where the wild things are*, es un escritor de libros infantiles que nació en el seno de una familia polaco-judía, en 1928, en Brooklyn, Nueva York.

En la posguerra de la Segunda Guerra Mundial, Sendak trabajó durante casi una década como ilustrador de libros infantiles, antes de escribir sus propias historias. *Where the wild things are*, publicada en 1963, es la historia de Max, un chico que vive una fantasía en su propia habitación.

⁵ ZIPES, Jack. “The Potential of Liberating Fairy Tales for Children”. En : *New Literary History*. Vol. 13, No. 2, Narrative Analysis and Interpretation (Winter, 1982), p. 309-325. Consultado el 3 de diciembre de 2010. Publicado por: The Johns Hopkins University Press. En: <http://www.jstor.org/stable/468914>

⁶ PHELPS, Robert. “Fine book for children by a ‘secret child’”, en *Life Magazine*. December 15, 1967.

Desde su publicación, el cuento despertó polémica por el mal comportamiento de Max, quien encarna los sueños y deseos de trasgresión de los niños, y por las ilustraciones míticas, aterradoras y burlescas de Sendak.

El cuento de Sendak, entonces, requiere de una mirada paralela de texto y dibujos, que permita establecer relaciones no sólo de la imagen como complemento del escrito o desde su función pedagógica, sino de la imagen como un lenguaje independiente en la obra literaria ilustrada. El crítico literario Joseph Stanton, quien se ha preocupado por la tensión que hay entre el universo mundano y el fantasmagórico en la obra de Sendak, dice respecto a la importancia de la ilustración:

“Primero, la importancia de los libros infantiles ilustrados no es fundamentalmente pedagógica. Los dibujos hacen los libros más deseables e interesantes, pero ellos no necesariamente contribuyen a la mejora de las habilidades lectoras. Los dibujos pueden ser –y siempre los son en los mejores libros ilustrados– fines por sí mismos más allá de cualquiera que sea el apoyo que den a las ‘habilidades de decodificación’”⁷.

En el campo de las artes visuales, la obra también ha generado inquietud como productora de sentido en el niño a través de la imagen. El ilustrador profesional Juan Hernaz, realizó un análisis iconográfico de *Where the wild things are*:

Son los monstruos de Max, pero son los monstruos de Sendak y son, casi, “los” monstruos. Son seres corpóreos, en un mundo corpóreo. Para ofrecer ese sentido de realidad paralela, es preciso desarrollar un dibujo preciosista, detallado, donde cada elemento tenga sentido (casi un “realismo mágico”). Al fin y al cabo se trata de dar pistas para que el lector sepa que el mundo onírico de Max va más allá de un mundo irreal⁸.

⁷ STANTON, Joseph. The Important Books: Appreciating the Children's Picture Book as a Form of Art. En: American Art, Vol. 12, No. 2 (Verano, 1998), pp. 2-5. Consultado el 3 de diciembre de 2010. Publicado por The University of Chicago Press. En : <http://www.jstor.org/stable/3109268>

⁸ HERNAZ, Juan. “Análisis iconográfico de Donde viven los monstruos”. En: Selección de lecturas blogspot. Publicado el 6 de febrero de 2009. Recuperado el 27 de noviembre de 2009. En: <http://selecciondelecturas.blogspot.com/2009/02/donde-viven-los-monstruos.html>

Con palabras e imágenes, el escritor e ilustrador se vale del acto creativo y estético para establecer una relación entre la fantasía infantil y los mecanismos psíquicos liberadores en el niño. En el discurso de agradecimiento de entrega de la Medalla Caldecott, en 1964, Sendak comentó:

“Suele pasarse por alto que en la primera infancia los niños conviven con emociones perturbadoras [...] que el miedo y la ansiedad son parte intrínseca de sus vidas diarias [...] y que constantemente se enfrentan a frustraciones. Es mediante la fantasía que los niños logran hacer catarsis. Es la mejor herramienta que poseen para domar a los monstruos salvajes”⁹.

Con su obra cumbre, Sendak contribuyó a una gramática juvenil de la narración y la imagen, en la cual convergen la ansiedad, la aventura y la potencial seguridad del mundo mortal, una gramática que puede descifrar un niño que no sabe leer todavía.

Por otra parte, para examinar *Where the wild things are* y sus características, es preciso detectar las influencias en el corpus de la obra de Sendak. El mismo autor así como expertos en literatura comparada, apuntan a que las marcas más fuertes en sus cuentos son la música de Mozart (ver página 49, capítulo 1), los escritos de Shakespeare, la obra pictórica de Mantegna, y la película *King Kong*.

Este trabajo académico parte de la reflexión: ¿Es posible afirmar que hay una transformación en la moraleja del cuento de hadas clásico a partir de la posguerra (Segunda Guerra Mundial), teniendo como obra representativa a *Where the wild things are* (*Donde viven los monstruos*), de Maurice Sendak?

La hipótesis: *Where the wild things are*, de Maurice Sendak, obra inscrita en la literatura infantil de posguerra (Segunda Guerra Mundial), deja de lado al héroe políticamente correcto y al contraste binario para dar lugar a la diversidad; razón por la cual el relato puede ser considerado como representativo del cambio en la moraleja del cuento de hadas tradicional de Occidente, y queda bajo una nueva ética narrativa cuyo propósito no es moralizante sino liberador.

⁹ HERNAZ, Op.Cit.

Estas páginas buscan observar cómo la transgresión a la moraleja en el cuento infantil aparece como efecto de las transformaciones después del cese de la Segunda Guerra Mundial, en 1945, cuando se evidenció el gran impacto de dos teorías (Psicoanálisis, de Sigmund Freud, a través de la corriente posfreudiana de Bruno Bettelheim; y el Constructivismo, de Jean Piaget) que confían en la capacidad del niño como hermenauta, como ser capaz de lectura, independiente, y con la habilidad de ensamblar los elementos narrativos y establecer una relación interpretativa directa –no mediada por el adulto, que puede leer para el niño sin pretensión de interpretar con o para él– con la obra de arte que es el texto literario.

Con la Teoría del Psicoanálisis, a finales del siglo XIX, en Viena, Sigmund Freud atribuyó a los niños capacidad de búsqueda, ligada a sus competencias intelectuales. Tal valoración de las habilidades intelectuales del menor de edad y de los vínculos de la experiencia infantil con la vida adulta, redimensionaron la importancia del niño como actor social, como ser individual con rango de acción en el medio social.

Por otra parte, la teoría Constructivista según la corriente de pensamiento de Piaget, de gran influencia en la Psicología del Desarrollo*, parte del presupuesto: “el conocimiento no se descubre, se construye”¹⁰.

Según Piaget, hasta la pubertad, en el niño prevalecen comportamientos guiados por la imaginación. Su lógica racional, en proceso de configuración apela a lo fantástico para hacer manifiestas sus búsquedas; y si bien de la realidad proceden los modelos de entendimiento del mundo infantil, en la fantasía de las historias (por él creadas o escuchadas) están las respuestas, acorde con las observaciones de Bruno Bettelheim:

“Antes de que el niño pueda llegar a captar la realidad, es necesario que disponga de un marco de referencia para valorarla. Cuando pregunta si una historia es verdad, quiere saber si esta narración constituye una contribución importante para

* La Psicología del Desarrollo estudia los factores que conforman la conducta humana, desde el período prenatal hasta la etapa de la vida adulta. La Teoría Psicoanalítica, de Sigmund Freud, y la Teoría Psicogenética, de Jean Piaget, son corrientes teóricas de la Psicología del Desarrollo.

¹⁰ GINSBURG, Herbert y Sylvia Oppen. Piaget y la Teoría del Desarrollo Intelectual. Madrid: Editorial Prentice/Hall Internacional, 1977. p.94

su comprensión y si tiene algo significativo qué decirle con respecto a sus mayores preocupaciones”¹¹.

La brevedad de *Where the wild things are* parecería no dar espacio al pensamiento filosófico y reflexivo desde la perspectiva del niño; sin embargo, el periplo de Max evidencia que la experiencia humana comienza con la imaginación infantil, un laberinto de fantasías cuyo hilo conduce a la realidad, a la racionalidad del adulto, a la cotidianidad. Al respecto, indican los estudios de la pedagoga Jacqueline Held:

A pesar de toda nuestra complejidad –somos conflictivos, ambivalentes y estamos llenos de contradicciones–, la personalidad humana es indivisible. Una experiencia, sea del tipo que sea, afecta a todos los aspectos de la personalidad al mismo tiempo. Y la personalidad total necesita el apoyo de una fantasía rica, combinada con una consciencia sólida y una comprensión clara de la realidad, para ser capaz de llevar a cabo las tareas que le exigen la vida cotidiana¹².

Para este trabajo académico, se ha definido un corpus de autores y textos literarios seleccionados con base en tres criterios: la importancia de cada obra elegida en el espectro de la literatura infantil, la presencia de contrastes binarios (en las características de sus personajes o en sus acciones) y la pieza literaria en sí como reflejo de la mentalidad de la época en que fue escrita.

En primera instancia, se adopta como antecedente –no como objeto de estudio en profundidad–, los clásicos de la fábula de Esopo (cuyo propósito no era sólo servir o entretener a los niños, sino que eran destinados a los adultos) y los estudios de relatos orales de la cultura popular del escritor Italo Calvino.

De la literatura infantil clásica, se adoptan tres obras como base para el trabajo comparativo: *Caperucita Roja* (publicada por primera vez en 1.697) de Charles Perrault (1628-1703); *Hansel y Gretel* y *Blancanieves*, de los hermanos Grimm –ambos cuentos sin fecha exacta de primera publicación–, de Jakob Grimm (1785-1863) y Wilhelm Grimm (1786-1859).

El estudio comparativo, bajo las perspectivas del psicoanálisis infantil posfreudiano de Bruno Bettelheim y de la pedagogía, examina cuatro elementos (héroe, figura de

¹¹ BETTELHEIM, Bruno. Psicoanálisis de los cuentos de hadas: La extraordinaria importancia de los cuentos de hadas para la formación moral e intelectual de los niños. Sexta edición. Barcelona: Editorial Crítica S.A., 1983. Pp. 167

¹² HELD, Jacqueline. Los niños y la literatura fantástica: función y poder de lo imaginario. Primera edición. Barcelona: Ediciones Paidós, Ibérica S.A., 1981. Pp. 120

autoridad, bosque, monstruo) comunes en las obras literarias elegidas, y que influyen en la moraleja.

El orden del presente estudio será el siguiente: en el primer capítulo, se presenta al autor y su vida. En el segundo apartado, se hace un breve recorrido histórico por el concepto de infancia; en el tercero, se reflexiona sobre la moraleja y si responde a los principios éticos de una época; en el cuarto, se analizan cuatro elementos narrativos (el héroe, la figura de autoridad, el bosque y el monstruo) en cuatro cuentos de hadas; y el quinto capítulo es de conclusiones.

Finalmente, este trabajo también piensa la obra de Sendak frente a las industrias culturales. Por el origen de Sendak, Nueva York, y su cercanía a una maquinaria editorial dominante a nivel mundial, como los Estados Unidos, *Where the wild things are* se ubica en la industria cultural global como un producto de mercadeo, circulación y distribución en diversos soportes y representaciones. La obra ha sido traducida a trece lenguas diferentes al inglés, como francés, español, italiano, alemán y japonés; y alrededor del cuento y sus personajes se ha generado una vasta maquinaria de producción de objetos de consumo.

En las siguientes páginas se sigue el trayecto de tres cuentos clásicos y uno contemporáneo, para desvelar la transformación en la moraleja del cuento de hadas a través del maravilloso mecanismo que es la fantasía, y para repensar las palabras, del inicio de este texto, de la escritora catalana Ana María Matute:

“¿cómo era posible que de aquellas páginas de papel, de aquellas hormiguitas negras que la surcaban se levantara un mundo ante mis ojos, mis oídos y mi corazón de niña? ¿Qué clase de magia, de sortilegio era aquel que sobrepasaba cuanto yo vivía o cuanto vivía a mi alrededor?”¹³.

Y es que la noche en que Max salió disfrazado de lobo para hacer travesuras, y Maurice Sendak decidió consignarlo en un relato literario, la moraleja del cuento de hadas se transformó, no para desaparecer, sino para desterrar los valores absolutos y liberar la mente del niño.

¹³ MATUTE, Op. Cit. p. 2

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	3
TABLA DE ILUSTRACIONES.....	15
1. DONDE NACEN LOS MONSTRUOS: UN RETRATO DE M. SENDAK.....	19
1.1. GUERRAS, INMIGRACIÓN Y BÚSQUEDA.....	20
1.2. PRIMEROS TRAZOS DE UN ILUSTRADOR.....	24
1.3. DEFINICIÓN DEL ESTILO PERSONAL.....	27
1.4. ROSIE Y LA IMAGINACIÓN COMO HERRAMIENTA LIBERADORA.....	37
1.5. DE DÓNDE VIENEN LOS MONSTRUOS.....	45
2. BREVE HISTORIA DE LA INFANCIA Y DE LA LITERATURA PARA NIÑOS.....	53
2.1. INFANCIA, CONCEPTO POLÉMICO.....	54
2.2. APROXIMACIÓN A UNA HISTORIA DE LA INFANCIA.....	58
2.3. NARRATIVA INFANTIL, UN MECANISMO DE CONTROL.....	64
2.3.1. Fábulas: cuentos para enseñar.....	67
2.3.2. La religión omnipresente.....	70
2.3.3. ¡Leer es jugar!.....	73
2.4. EL PENSAMIENTO DE BRUNO BETTELHEIM.....	75
3. LA MORALEJA: ¿REFLEJO DE LOS VALORES DE UNA ÉPOCA?.....	87
3.1. LA MORAL.....	88
3.2. EL CUENTO DE HADAS.....	90
3.2.1. El cuento de hadas y sus hermanos fantásticos.....	92
3.2.2. El contraste binario.....	95
3.2.3. Técnica narrativa y subversión.....	101

4. ANÁLISIS COMPARATIVO DE CUATRO ELEMENTOS NARRATIVOS (EL HÉROE, LA FIGURA DE AUTORIDAD, EL BOSQUE Y EL MONSTRUO) EN TRES CUENTOS DE HADAS CLÁSICOS Y UNO CONTEMPORÁNEO.....	106
4.1. LAS FUNCIONES DE PROPP.....	110
4.1.1. Las funciones son constantes.....	113
4.1.2. Las funciones son limitadas.....	113
4.1.3. Las funciones tienen un único orden de sucesión.....	113
4.2. ANÁLISIS COMPARATIVO DE CUATRO ELEMENTOS NARRATIVOS: EL HÉROE, LA FIGURA DE AUTORIDAD, EL MONSTRUO Y EL BOSQUE.....	114
4.2.1. El héroe.....	114
4.2.2. Figura de autoridad.....	122
4.2.3. El monstruo.....	129
4.2.4. El bosque.....	135
4. 3. ANÁLISIS DE LA IMAGEN EN <i>WHERE THE WILD THINGS ARE</i>	138
4.3.1. Análisis pre-iconográfico.....	140
4.3.2. Análisis iconográfico.....	147
4.3.3. Análisis iconológico.....	148
5. Y COLORÍN COLORADO (CONCLUSIONES).....	153
BIBLIOGRAFÍA.....	163

TABLA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1

Jacob's ladder (La escalera de Jacobo), obra de William Blake..... 28

Ilustración 2

Jeanne D'Arc, obra de Louis Maurice Boutet de Monvel.....29

Ilustración 3

Struwwelpeter, obra de Heinrich Hoffmann.....30

Ilustración 4

Der Schnuller, obra de Wilhelm Busch.....31

Ilustración 5

Petit Poulailler, obra de Randolph Caldecott.....32

Ilustración 6

Caperucita roja, obra de Walter Crane.....32

Ilustración 7

Llegada a Camelot, obra de Arthur Hughes.....33

Ilustración 8

The magic apple tree (El árbol mágico de manzanas), obra de Samuel Palmer.....34

Ilustración 9

The same old tiger (El mismo tigre viejo), de Winsor McCay.....35

Ilustración 10

Pinocho, obra de Attilio Mussino.....36

Ilustración 11

The moon jumpers (Los saltadores de la luna), ilustración de Maurice Sendak.....36

Ilustración 12

Kenny's window (La ventana de Kenny), obra de Maurice Sendak.....37

Ilustración 13

Rosie, dibujo de Maurice Sendak.....39

Ilustración 14

Nikolenka's childhood (La infancia de Nikolenka), ilustración de Maurice Sendak..... 40

Ilustración 15

Lullabies and night songs (Canciones de cuna y de noche), ilustraciones de Maurice Sendak.....41

Ilustración 16

In the night kitchen (En la cocina de noche), ilustración y textos de M. Sendak.....43

Ilustración 17

Hansel (en *El enebro y otros cuentos de Grimm*), dibujo de Maurice Sendak.....44

Ilustración 18

“The night Max wore his wolf suit” (“La noche en que Max se puso su disfraz de lobo”), de Maurice Sendak.....106

Ilustración 19

Max, héroe de *Where the wild things are (Donde viven los monstruos)*, de Maurice Sendak.....114

Ilustración 20

“He smelled good things to eat” (“Olió cosas ricas para comer”), de M. Sendak.....123

Ilustración 21

“The king of the wild things” (“El rey de los monstruos”), de Maurice Sendak.....130

Ilustración 22

“The wild rumpus” (“La fiesta salvaje”), ilustración de Maurice Sendak.....135

Ilustración 23

Sin texto, sin margen, a doble página.....141

Ilustración 24

“And into the night of his very own room / where he found his supper waiting for him”
(y en la noche de su habitación /en donde encontró la cena esperando por él).....143

Ilustración 25

“And in and out of weeks / and almost over a year / to where the wild things are.” (y por
semanas / y casi por más de un año / hasta donde viven los monstruos).....145

Ilustración 26

“Till Max said “BE STILL!” / and tamed them with the magic trick” (“hasta que Max
dijo “¡QUIETOS!” / y los domesticó con el truco mágico”).....147

Capítulo 1

DONDE NACEN LOS MONSTRUOS: UN RETRATO DE MAURICE SENDAK

“Cuando intentamos recordar lo que nos sucedió en nuestra primera infancia, nos exponemos muchas veces a confundir lo que otras personas nos han dicho con lo que debemos realmente a nuestra experiencia y a nuestras observaciones personales”¹.

Poesía y verdad: de mi vida, de Wolfgang von Goethe

El primer capítulo de este trabajo examina la vida de Maurice Sendak con base en el dato biográfico y a partir de sus procesos de exploración creativa, en los campos textual y gráfico, desde un lugar y un momento histórico determinados: Nueva York, en la posguerra (Segunda Guerra Mundial). El propósito de estas líneas es presentar un sucinto perfil biográfico del autor de la obra literaria central que compete a este análisis. El énfasis en el dónde y cuándo obedece a las repercusiones que esos factores tuvieron en la creación de *Where the wild things are*, como obra representativa del cambio en la moraleja del cuento infantil a partir de la posguerra.

Tras la sensación triunfalista que la Segunda Guerra Mundial dejó en los Países Aliados; los Estados Unidos, desprevenidos de la cercanía de la Guerra de Vietnam, respiraban los aires de superioridad y progreso que había traído la victoria bélica. No obstante, algunos intelectuales de la época, y entre ellos autores de literatura infantil (nuevos para entonces) como Maurice Sendak, cuestionaron con su obra los valores absolutos, la visión del mundo en blanco y negro (evidente en la polarización del conflicto mundial) a la cual, tradicionalmente, estaba expuesto el ser humano desde la niñez a través de los cuentos.

De esa manera, la violenta experiencia de la Segunda Guerra parecía agregar matices a los cuentos infantiles: los niños merecían ver la realidad con grises, no sólo con el blanco y negro del bien y del mal. Algunos autores anglosajones de cuentos infantiles que empezaron a publicar en los cincuenta y sesenta, como el mismo Sendak y Roald

¹ GOETHE, Johann Wolfgang. Poesía y verdad: de mi vida. Barcelona: Alba editorial S.L., 1999. p. 25

Dahl (en Gran Bretaña), optaron por nuevas narrativas con personajes y situaciones salidos del canon clásico, políticamente incorrectos; y fue a través de su experiencia y contacto con las industrias culturales, como la moraleja en el cuento infantil comenzó a adquirir una nueva dimensión y cambió su propósito exclusivamente moralizante.

En la infancia de Sendak se pueden encontrar personajes y episodios significativos que cobran sentido estético y narrativo en el producto literario del autor: este primer capítulo busca evocar al escritor y su obra desde la infancia y, luego, en su calidad de narrador infantil de la posguerra.

1.1. GUERRAS, INMIGRACIÓN Y BÚSQUEDA

Where the wild things are es una breve narración ilustrada que dura treinta y siete páginas y el sueño de un niño en su habitación. La doble dimensión textual y gráfica del cuento, ambos de la mano de Maurice Sendak, tiene la claridad de un relato literario y gráfico al alcance de la comprensión de un menor cuya lógica divaga en estructuras básicas.

Where the wild things are, único cuento de Sendak que se analiza en estas páginas, es el relato de la noche en que Max, el protagonista, sale con su traje de lobo a hacer travesuras. El niño es castigado por su madre, y se va a su alcoba, lugar desde el cual viaja en su imaginación a la isla donde viven los monstruos. Las ensoñaciones del héroe y el desenlace de la narración, constituyen un viraje en la historia de la moraleja del cuento infantil, que no desaparece de la estructura del texto sino que se transforma para desterrar los valores absolutos de la mente del niño.

Por su larga trayectoria y el impacto de su obra, Maurice Sendak ha sido entrevistado por los medios masivos en numerosas oportunidades, y sobre él se han escrito textos académicos y biografías. En esta tesis, se ha adoptado como texto biográfico de base *The art of Maurice Sendak* (*El arte de Maurice Sendak*, obra sin traducción al español), escrito por la crítica literaria de libros infantiles Selma G. Lanes.

Maurice Sendak podría ser considerado como un adulto que se negó a dejar la infancia, y anclado en la curiosidad, miedos e incertidumbres de sus primeros años, decidió dibujar y escribir para niños y así liberar su espíritu.

El autor de *Where the wild things are*, nació en Brooklyn, Nueva York, en 1.928. Las figuras que dominaron su espacio imaginativo infantil fueron Mickey Mouse y su severo y barbado abuelo materno a quien, de hecho, nunca conoció, excepto por una gran y desteñida fotografía que, todavía hoy, lo asusta: “Asumí que él era la imagen exacta de Dios”.²

Desde niño, Sendak mostró una propensión a la enfermedad, por ese motivo se pasaba el día frente a su ventana haciendo bocetos de los niños del barrio jugando en la calle. Llenó decenas de cuadernos que a la postre serían el campo fértil para su creación literaria y gráfica, una fuente de inspiración.

En este sentido, el autor reconoce que en su capacidad de observación, evidente en sus dibujos de juventud y obra posterior, está plasmada su profunda conexión con la niñez, factor determinante en su relación con el lector:

Si tengo un don inusual, no es que yo dibuje particularmente mejor que otros (nunca me he engañado al respecto). Más bien es que recuerdo las cosas que otras personas suelen olvidar: los sonidos y sentimientos e imágenes (la calidad emocional) de momentos particulares de la infancia. Felizmente una parte esencial de mí mismo, mi vida soñadora, aún vive en la luz de la infancia³.

Su niñez estuvo acompañada por tiras cómicas, monstruos de películas y en particular dos personajes de “inocencia absurda”⁴: Mickey Mouse y Charlie Chaplin.

Maurice era el tercero y último hijo de Sarah y Philip Sendak, inmigrantes que abandonaron un pequeño asentamiento judío en las afueras de Varsovia, para llegar a la Gran Manzana, antes de la Primera Guerra Mundial.

² LANES, Selma G. *The Art of Maurice Sendak*. New York: Abrams, 2009. p. 9

³ IBID, p. 9

⁴ CARLE, Eric. *Artist to artist: 23 major illustrators talk to children about their art*. New York: Philomel books, 2007. p. 74

La familia Sendak, cuyo apellido procede del hebreo y significa patrocinador o padrino, tiene una historia que no dista mucho de las de otras familias inmigrantes, fugitivas de la I Guerra Mundial, asentadas en el norte de los Estados Unidos.

La madre de Sendak era la hija mayor de un pobre académico del *Talmud*, que mantenía a su familia con una tienda de abarrotes. Cuando el padre falleció, Sarah fue enviada a los Estados Unidos. Y el motivo del viaje a Manhattan de Philip Sendak fue buscarla, pues estaba enamorado de ella.

El padre del escritor, un hombre ingenioso, con un sentido del humor cargado de ironía, le solía relatar versiones propias de apartes del *Antiguo Testamento*.

Esa figura paterna estaba asociada a la narración y recreación de historias y mundos nuevos y, a la vez, a la sobre-protección, a la limitación de espacios para vivir la niñez. Sobre el impacto de la coerción y la imposición en la infancia, el escritor y experto en literatura infantil, Seth Lerer, dice:

La infancia es muchas cosas; es una época de exploración, un escenario de aventuras. Cualquier caja de embalaje puede convertirse en canoa o en nave espacial. Cualquier patio con puertas formar un imperio insular. Pero la infancia también es una prisión. ¿Quién de nosotros no ha querido alguna vez huir, escapar de esos confederados en los que se convierten nuestros padres cuando nos obligan a realizar alguna tarea, cuando sentimos que limitan nuestra libertad, cuando nos alejan de nuestros amigos?⁵

En la adolescencia, Jack -hermano mayor- y Maurice escribieron, ilustraron y empastaron sus propios libros de historias; en ellos combinaban fotos recortadas de periódicos y tiras cómicas con dibujos originales de miembros de la familia paterna.

La relación interpretativa que Sendak estableció con la narrativa de las tiras cómicas, estructuró su pensamiento desde lo iconográfico y lo políticamente incorrecto, por cuanto la óptica del cómic tiende a transgredir la mirada convencional del mundo. Por esa razón, como dibujante ha plasmado su interés en la etapa en que los niños actúan

⁵ LERER, Seth. La magia de los libros infantiles: De las fábulas de Esopo a las aventuras de Harry Potter. Barcelona: Ares y Mares, 2009. p. 239

naturalmente, antes de que el proceso de aprendizaje los concientice de los sentimientos que son tabú.

La interacción padre-hijo, ha hecho que Sendak recuerde su infancia como una época poco grata por cuanto su padre no le permitía salir y hacer amigos, por miedo a una enfermedad. No obstante, desarrolló prematuramente un talento para la observación, para saborear en vez de participar de la vida a su alrededor. En su obra salen a relucir diversos episodios de su vida, renovados, y reconsiderados por el paso de sus años: de esa manera Sendak mantiene viva la experiencia.

Los niños suelen tener sentimientos intensos hacia ciertos muñecos y juguetes, pero en el caso de Sendak esta relación se prolongó porque, hasta los seis años, pasó mucho tiempo en la cama. Para él, los libros parecían vivir.

No en vano una constante en su discurso es el tema del aburrimiento y la soledad de los niños; las formas en que él mismo hacía catarsis ante esos sentimientos de infancia (a través de la lectura, ir al cine con sus padres los viernes en la noche; y escuchar música) los mismos que regirán su obra artística. *Fantasía* fue una de aquellas películas, la experiencia estética más importante en su infancia, según Sendak.

Si de ecos se trata, el escritor reconoce en su pluma la marca que han dejado las obras de Henry James y la música de W.A. Mozart. Y considera que en el campo de la literatura infantil, Charles Dickens es un escritor superior, en tanto captó la intensidad de la observación profunda de *David Copperfield*.

Sendak recuerda con afecto el primer libro que recibió (exclusivamente para él): *El Príncipe y el Mendigo*, de Mark Twain, regalo que su hermana le dio cuando cumplió nueve años:

Lo primero que hice fue sentarme sobre la mesa y observarlo por largo tiempo. Y no porque estaba impresionado con Mark Twain; sino porque era un objeto hermoso. Entonces vino el olor. Creo que mi costumbre de oler los libros empezó con *El Príncipe y el Mendigo*, porque estaba impreso en un papel particularmente fino [...] tenía una brillante cubierta laminada. Eso me encantó. Y era sólido, estaba empastado firmemente. Recuerdo que trataba de morderlo, no creo que haya sido lo que tenía mi hermana en mente cuando compró el libro para mí. La última

cosa que hice fue leerlo. Creo que mi pasión por los libros y por hacer libros comenzó en ese momento⁶.

A través de ese, su primer libro recibido, Sendak establecería una relación permanente, vitalicia con los libros: primero, como lector; luego como ilustrador y, finalmente, como escritor.

1.2. PRIMEROS TRAZOS DE UN ILUSTRADOR

En 1.946, se graduó como bachiller de la Escuela Lafayette. Su primer trabajo de tiempo completo fue en Timely Service, las bodegas de una compañía de vitrinas de Manhattan. Después de dos años, fue trasladado al departamento creativo, pero sus amigos fueron despedidos y decidió renunciar.

Sin trabajo y sin recursos, regresó a la casa de sus padres, donde se dedicó a hacer bocetos desde la ventana. De este periodo emergen las primeras imágenes de Rosie, la niña que hace larga carrera en su vida de ilustrador y autor.

En ese mismo verano, Maurice y su hermano, Jack (quien recién había salido del ejército), construyeron seis modelos de juguetes mecánicos y operados (tipo alemán del siglo XVIII), y los llevaron a F.A.O. Schwarz, una inmensa juguetería de la Quinta Avenida, donde su trabajo fue examinado y admirado... sin embargo, los rechazaron por considerar que la producción en serie de esos juguetes no permitiría obtener ganancias.

Esa fue la puerta de entrada de Sendak a la gran empresa: trabajó como asistente de construcción de vitrinas de F.A.O. Schwarz y durante los tres años siguientes fue a clases nocturnas de pintura al óleo, dibujo y composición en la Arts Students League. Y, de hecho, esa experiencia lo formó en ilustración de libros infantiles pues, por

⁶ LANES, Op. Cit., p. 19

primera vez, estaba expuesto a la obra de grandes ilustradores del siglo XIX como George Cruikshank, Walter Crane y Randolph Caldecott.

En tiempos de posguerra, hacia 1950, Sendak se hizo amigo de Frances Chrystie, cliente de la tienda de juguetes, quien lo puso en contacto con Úrsula Nordstrom, editora de libros infantiles de Harper y Hermanos, la casa editorial que él más admiraba. Ella miró su portafolio y dijo poco, pero al día siguiente lo llamó para ilustrar la colección de cuentos *The Wonderful Farm (La Granja Maravillosa)*, de Marcel Aymé. Pero esa obra no fue su ópera prima como ilustrador, en su último año escolar una profesora de Física le había ofrecido una comisión para ilustrar el libro de texto *Atomics for millions (Atómica para millones, obra sin traducción al español)*.

Nordstrom, primer punto de cruce del escritor judío con las industrias culturales, se convirtió en su amiga y confidente; a través de ella, conoció libreros y bibliotecarios a lo largo de su país.

Su incursión en el círculo de la ilustración fue por accidente: cuando el conocido dibujante Nicholas Mordvinoff, ganador de la medalla Caldecott (la más importante en ilustración del mundo anglosajón) en 1951, se negó a trabajar para el libro *A Hole is to Dig (Un hoyo para escarbar)*, de Ruth Krauss; el texto le fue ofrecido a Sendak, a quien le entusiasmó el manuscrito.

El concepto de dicho cuento era tan novedoso que un grupo de académicos de la Universidad de Columbia, adaptaron *A Hole is to Dig*, para un curso de uso creativo del lenguaje. Su autora, Ruth Krauss, fue la gran escuela creativa de Sendak; y desde que trabajó en equipo con ella, el artista se puso en contra de la práctica de las casas editoriales de mantener separados a ilustradores y autores.

Entonces, Sendak se mudó a su propio apartamento en la calle Greenwich: se había convertido en ilustrador independiente.

No obstante, y de modo voluntario, permitió que Úrsula Nordstrom monopolizara su talento gráfico, pese a recibir propuestas de varias casas editoriales importantes.

Lo que le faltaba al ilustrador en técnica en ese momento de su carrera, fue compensado por la observación cercana y profunda que revelaban sus dibujos.

Los dibujos en blanco y negro de 1.970, anunciaban la versatilidad del artista: sugerentes paisajes líricos que enriquecerían su trabajo posterior, signos de expansión hacia afuera de las márgenes, hacia un estilo más libre, lineal, y de brochazos suaves con líneas de tinta, con aire convincente.

Cada nuevo libro de Sendak era una irrefutable evidencia de un dibujante que rápidamente se movía más allá de los confines de la visión de su ventana en Brooklyn, hacia un panorama más amplio de sofisticación visual y experiencia de vida, como lo afirma su biógrafa, Selma G. Lanes:

“Desde sus primeros libros, el artista siempre apeló a la ilustración e interpretativas pinturas que expandían el texto dado y le daban una nueva riqueza en significado, por encima de la narración ilustrada que simplemente refleja las palabras del autor, y es mera decoración gráfica”⁷.

Y es que la manera en que Sendak concibe el oficio de ilustrar se evidencia en la calidad de su obra gráfica, en su narrativa a través de la imagen visual. Según el dibujante: “Ser un ilustrador es ser un participante, alguien que tiene algo en mente tan importante para ofrecer tal como el escritor del libro; ocasionalmente algo más importante, pero ciertamente nunca es el eco del escritor”⁸.

Por eso Lanes sostiene que el artista neoyorkino jamás podría ser señalado como un mero copista o un recolector de manierismos superficiales; por el contrario, su trabajo se inscribe en la línea de lo interpretativo.

En la década de los cincuenta y principios de los sesenta, el autor expandió su repertorio gráfico a través del estudio de maestros de la ilustración de todas las épocas. Algunas de sus primeras ilustraciones exhiben destellos de la composición, sentimiento y contenido de las pinturas acabadas en las etapas más avanzadas de su carrera.

Algunos personajes empiezan a reaparecer de libro en libro, como el león. La obra *A Very Special House (Una casa muy especial)*, de Ruth Krauss, presenta una simple

⁷ LANES, Op. Cit., p. 47

⁸ IBID, p. 47.

versión del rey de los animales; la misma figura resurge, con piernas escurridas, en las ilustraciones de *Circus Girl (La niña del circo)*, libro de su hermano Jack Sendak.

Acorde con sus biógrafos, la persistencia de la imagen del león (reconocido en la iconografía universal por comer personas y como símbolo clásico de agresión) en la creación de este dibujante más que un capricho creativo, está relacionada con las películas de la Metro Goldwin Mayer que veía desde los seis años. Sendak dice que, desde niño, les temía a los perros y que el león, tal vez, representa su miedo.

Durante estas dos décadas, ocasionalmente, ilustró portadas de libros como las colecciones de versos de Ogden Nash, trabajos artísticos de carácter publicitario y story boards para secuencias de dibujos animados.

1.3. DEFINICIÓN DEL ESTILO PERSONAL

A mediados de los cincuenta, cuando la polarización política de la Segunda Guerra Mundial llegaba a un punto de estabilización, la óptica del mundo en blanco y negro se transformó en una explosión de color en el mundo del arte: la plástica buscaba diseños abstractos, formatos inmensos y virtuosismo técnico. Entre tanto, la obra de Sendak permaneció constante, con bajo perfil, curiosamente retrógrado y en un espíritu del siglo XIX: “Prestando estilos y técnicas sin vergüenza alguna, tratando de llevarlas a un lenguaje personal. Yo era más un acomodador que un innovador”⁹, recuerda.

En diferentes momentos, y para audiencias diversas, Sendak ha recibido la influencia de varios artistas, desde la mística del inglés William Blake* (Ilustración 1) y del ilustrador francés Louis Maurice Boutet de Monvel (Ilustración 2), y de los artistas cómicos

* William Blake, escritor e ilustrador del siglo XVIII, es el autor de obras como *All Religions are One, There is No Natural Religion, Songs of Innocence (Cantares de inocencia)*. Como ilustrador, su creación gráfica está en obras como *Paraíso perdido*, de John Milton; *Virgil*, de R.J. Thornton, y *La Divina Comedia*, de Dante (inacabada).

⁹ LANES, Op. Cit., p. 50

alemanes Heinrich Hoffmann (Ilustración 3) y Wilhem Busch (Ilustración 4); hasta ilustradores victorianos ingleses como Randolph Caldecott (Ilustración 5), Walter Crane (Ilustración 6), Arthur Hughes (Ilustración 7) y Samuel Palmer (Ilustración 8), pasando por el caricaturista norteamericano Winsor McCay (Ilustración 9).

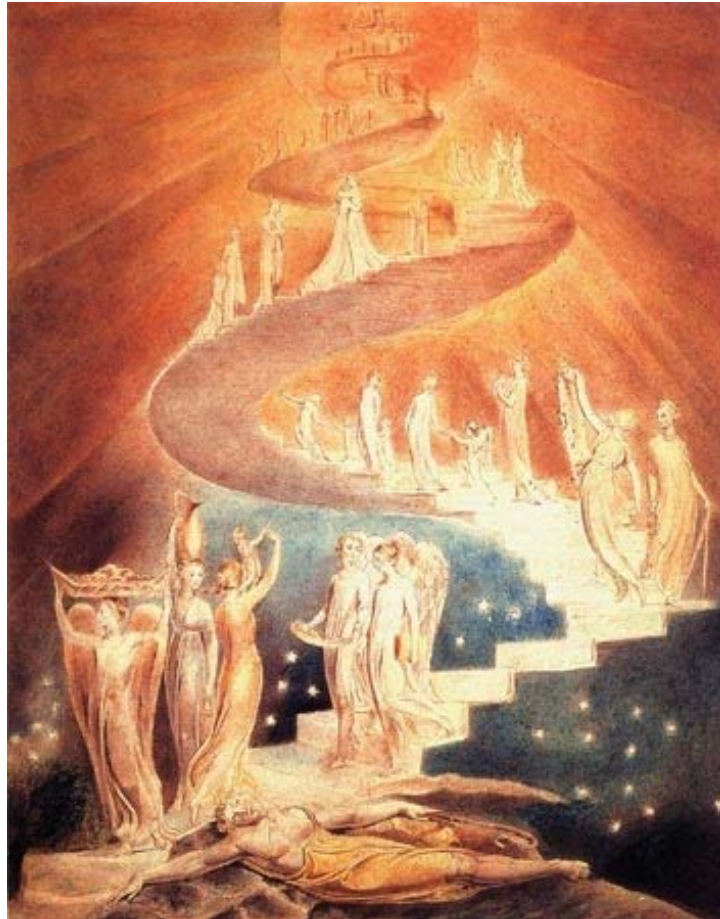


Ilustración 1: *Jacob's ladder* (*La escalera de Jacobo*), obra de William Blake.



Ilustración 2: *Jeanne D'Arc*, obra de Louis Maurice Boutet de Monvel.



Ilustración 3: *Struwwelpeter*, obra de Heinrich Hoffmann.

Ilustración 4: *Der Schnuller*, obra de Wilhelm Busch.





Ilustración 5: *Petit Poulailler*, obra de Randolph Caldecott.



Ilustración 6: *Caperucita roja*, obra de Walter Crane.

Ilustración 7: *Llegada a Camelot*, obra de Arthur Hughes.





Ilustración 8: *The magic apple tree* (*El árbol mágico de manzanas*), obra de Samuel Palmer.

Ilustración 9: *The same old tiger* (*El mismo tigre viejo*), de Winsor McCay.



A nivel gráfico, no solo en lo conceptual, también reconoce haber sido influenciado por el artista italiano Attilio Mussino (Ilustración 10), autor de las variadas y energéticas ilustraciones del Pinocho (1.880), de Carlo Collodi.



Ilustración 10: *Pinocho*, obra de Attilio Mussino.

De los libros que ilustró a finales de los cincuenta, los siete relatos de Hans Christian Andersen se convirtieron en la obra que más le disgustó, pues hoy siente que el cuadro medieval que escogió fue arbitrario y superficial.

Posteriormente, y de una manera subliminal, la obra *The Moon Jumpers* (*Los saltadores de la luna*, Ilustración 11) influenció el humor, la paleta y el contenido de las principales ilustraciones de *Where the wild things are*.



Ilustración 11: *The moon jumpers* (*Los saltadores de la luna*), ilustración de Maurice Sendak.

Entre 1.951 y 1.962, Sendak ilustró más de cincuenta libros, por eso no sorprende la manera en que mejoró su trabajo durante ese periodo, en el cual, mientras refinaba su técnica en publicaciones variadas, en la soledad de su mesa de diseño se acercaba a un estilo propio a través de bocetos llenos de fantasía, hechos sólo por diversión... era una suerte de calistenia gráfica para liberar la imaginación con trazos fantásticos, compuestos mientras escuchaba música clásica.

1.4. ROSIE Y LA IMAGINACIÓN COMO HERRAMIENTA LIBERADORA

Cuando Sendak escribió e ilustró su primer libro, *Kenny's Window* (*La ventana de Kenny*, Ilustración 12), tenía 27 años. Esta obra soñadora apela a un nuevo tipo de héroe y heroína, y se desplaza sin esfuerzo entre el mundo real y la fantasía, aunque ésta sea controlada por una lógica interna que nunca deja al joven lector en aprietos o con cabos por atar.

4. Can you fix a
broken promise?

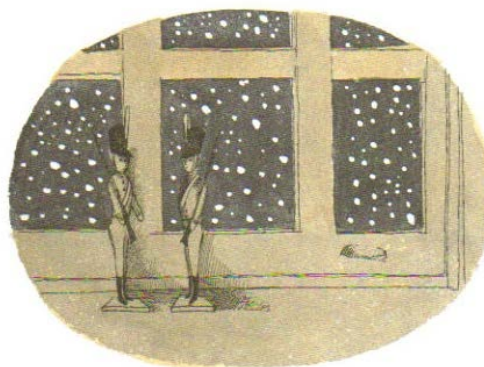


Ilustración 12: *Kenny's window* (*La ventana de Kenny*), obra de Maurice Sendak.

De esa manera, el proceso de experimentación les mostraba al dibujante y al escritor que la fantasía era el camino más seguro de comunicación con el niño. Así se lo explica Sendak a Lanes:

La fantasía todo lo permite, no creo que haya ninguna parte de nuestras vidas, como adultos o niños, en la que no fantaseemos, pero preferimos relegar esa actividad los niños, como si la fantasía fuera una tontería de mentes inmaduras. Los niños viven tanto en la fantasía como en la realidad, se mueven hacia atrás y adelante sin problema, de una manera en la cual ya no recordamos cómo proceder. [...] La fantasía es el corazón de toda escritura para niños, como creo que lo es para la escritura de cualquier tipo de libro, y, tal vez, para el mismo acto de vivir. Ciertamente es crucial para mi trabajo. Hay muchas clases de fantasía y niveles de fantasía, subespecies de fantasía; probablemente no existe la creatividad sin la fantasía¹⁰.

Para él, la excelencia en la literatura infantil se resume en imaginar. Apelar a la imaginación más que un recurso narrativo o estilístico es una herramienta básica para la comunicación de ideas a los chicos. La fantasía, que en el cuento de hadas tradicional tenía un propósito tan didáctico como dependiente de un desenlace moralizante, en la obra de Sendak toma una nueva ruta, la de la liberación emocional del lector:

La imaginación es para el niño un instrumento milagroso y liberador que usa para solucionar, a su manera, los problemas de cada día. Es la salida normal y sana para emociones corrosivas como la impotencia, la frustración y la ira; es la canalización positiva y apropiada para el sobrecogimiento y sentimientos inapropiados. Es a través de la fantasía que los niños hacen catarsis¹¹.

Cuando, desde su ventana de Brooklyn, Sendak hizo el primer boceto original de *The sign on Rosie's Door* (*El letrero secreto de Rosie*, 1.948), se maravilló con una niña del barrio, Rosie (Ilustración 13), y su manera de fantasear con sus amigos, la tremenda energía que ella invertía en estos juegos de sueños.

¹⁰ LANES, Op. Cit., p. 66

¹¹ IBID, p. 66.

Rosie era una niña indómita que podía imaginarse cualquier cosa, en cualquier lugar dentro y fuera del mundo. Rosie encarnaba el temperamento y figura de un artista. Ese remoto cuento de Sendak se constituyó como su meditación sobre el papel del arte y la vida del artista; y le valió el reconocimiento como “el Picasso de los libros infantiles”.

Ilustración 13: *Rosie*, dibujo de Maurice Sendak.



Además del uso de la fantasía como elemento liberador, el común denominador en estas primeras obras es la apelación a personajes infantiles que son ellos mismos, niños reales en medio de situaciones verosímiles (entre niños), propensos a generar procesos de identificación. Dentro de este grupo de la producción inicial de Maurice Sendak es clave mencionar la cajita de *La Minibiblioteca (Nutshell Library)*, por la riqueza de su lenguaje iconográfico.

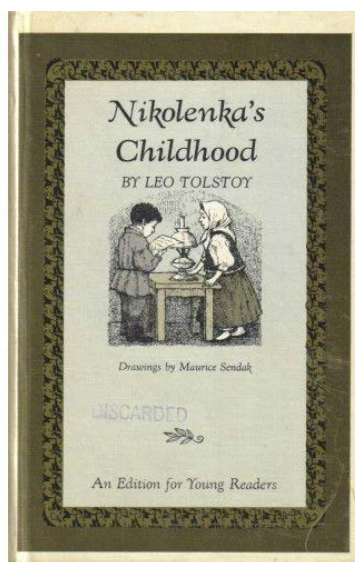
Hacia 1.962, Maurice Sendak confiaba en su habilidad, pero requería un “empujón” adicional. El éxito de *La Minibiblioteca (Nutshell Library)*, seguido de la aceptación respetuosa de sus libros anteriores, lo convencieron para dedicar sus esfuerzos a proyectos de su propia elección, al desafío de ilustrar cuentos del repertorio clásico de la literatura infantil, y libros a todo color de su propia inspiración.

Aunque buscaba ejercitar sus preferencias, su meta no pudo ser alcanzada de inmediato. En 1.963, Sendak hacía malabares con múltiples compromisos de ilustración: *She loves me, she loves me not (Me quiere, no me quiere)*, de Robert Keeshan (mejor conocido como *Capitán Kangaroo*); *How Little Lori visited Times Square (Cómo la pequeña Lori visitó Times Square)*, de Amos Vogel; *Sarah's room (La alcoba de Sarah)*, de Doris Orgel; *La infancia de Nikolenka*, de León Tolstoi; y *The Griffin and the Minor Canon (El Grifín y el Canon Menor)*, de Frank Stockton.

La infancia de Nicolénka, de León Tolstoi (Ilustración 14), le abrió los ojos a Sendak a los límites de ilustración:

“León Tolstoi, como todos los grandes escritores, es su propio ilustrador... Hice un trabajo medianamente decente, supongo, pero a medio camino de la historia me di cuenta de que realmente la hubiera querido escribir, y no ilustrar. Esencialmente, lo que hice no añadió nada a la escritura remarcablemente visual de Tolstoi”¹².

Ilustración 14: *Nikolenka's childhood (La infancia de Nikolenka)*, ilustración de Maurice Sendak



Cuando Sendak trató de hacer su propio libro de dibujos, ya había considerado el tema que dominaría su escritura: la gran curiosidad acerca de la infancia como un estado del ser, la manera como los niños se las arreglan para cruzar la infancia, cómo derrotan el aburrimiento, el miedo, el dolor y la ansiedad.

Acorde con la orientación creativa del autor, el libro ilustrado es una forma en sí misma, es una mezcla especial del texto y arte en la cual los dibujos o pinturas son necesarios de modo vital para encajar con lo que las palabras dejan sin decir.

¹² LANES, Op. Cit., p. 82

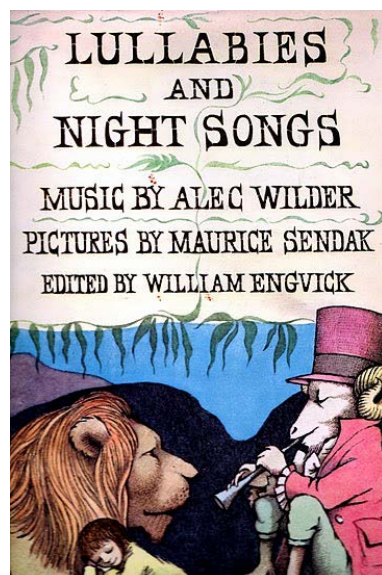
Las palabras, a su vez, son indispensables para mover la narrativa hacia adelante, cualquiera que sean los vacíos de tiempo y espacio entre las ilustraciones. Para Sendak, en un libro ilustrado ni el texto ni los dibujos solos pueden contar la historia: ellos constituyen una balanceada y total compañía interdependiente.

Durante los años sesenta, el trabajo en blanco y negro de Sendak cambió dramáticamente; sus habilidades como dibujante eran notablemente más seguras y el contenido pictórico más rico, seguía el camino de la simplificación en las formas.

La obra *Bee-man of Orn* (sin traducción al español) presenta una refrescante espontaneidad, *Hector Protector* (*Héctor Protector y cuando yo iba por el mar*) constituye la sincronización de un texto existente con un acompañamiento pictórico improvisado; y en *Lullabies and Night songs* (*Canciones de cuna y de noche*, Ilustración 15) se evidencia una sofisticación en la paleta, el retorno a la confianza en la línea.

Para este momento de su carrera la totalidad del repertorio creativo de Sendak reflejaba el desarrollo de sus propios intereses y gustos, su madurez como artista.

Ilustración 15: *Lullabies and night songs* (*Canciones de cuna y de noche*),
ilustraciones de Maurice Sendak



El año 1.967 fue, probablemente, el peor en su vida. En mayo, durante un viaje a Inglaterra, el artista sufrió un ataque cardíaco y, por primera vez, lo sacudió la idea de su propia mortalidad.

Así mismo, su madre murió de cáncer y, tan pronto regresó a los Estados Unidos, descubrió que su mascota, Jennie, sufría de la misma enfermedad.

Higglety pigglety pop! Or there must be more to life (¡Dídola Pídola Pon! o La vida debe ofrecer algo más), fue el tributo que el ilustrador le rindió a su perra, en el otoño de 1.967; a la manera en que, en 1.901, la escritora inglesa Beatrix Potter, dedicó la edición privada de *The Tale of Peter Rabbit (El cuento de Peter Rabbit)*, a su mascota fallecida.

Y es que, a partir de 1.954, Jennie se erige como un motivo recurrente en las obras de Sendak. Su mayor exaltación fue cuando la convirtió en el perro de la reina Victoria en la obra *Héctor Protector y Cuando yo iba por el mar (Hector Protector)*.

Los papeles protagónicos de Jennie finalizaron en el libro *el Teatro de la Mamá Ganza*, un homenaje a las rimas infantiles, escrita por Samuel Griswold Goodrich, en 1.846.

A lo largo de los sesenta, el estilo de sus ilustraciones es decididamente victoriano. En la introducción al portafolio de sus diecinueve ilustraciones favoritas de esa década, Sendak le da crédito específicamente a dos artistas que lo influenciaron: George Pinwell y Arthur Hughes.

La gran obra que siguió en su producción fue *In the night kitchen (La cocina de noche)*, un potente y real reflejo de una infancia vivida en los años treinta y cuarenta en Norteamérica, es decir, el eco de una niñez entre dos guerras mundiales. La obra, un tanto surrealista, tiene algo del edificio Empire States, de las tiras cómicas y de Disney.

Sendak prefiere *In the night kitchen (La cocina de noche, Ilustración 16)* por encima de *Where the wild things are*, pues “va más allá de la superficie de las cosas”, aunque como producto comercial jamás haya alcanzado la popularidad de *La Minibiblioteca (Nutshell Library)* o *Where the wild things are*.

Ilustración 16: *In the night kitchen (En la cocina de noche)*, ilustración y textos de Maurice Sendak.



En 1.970, Sendak se interesó en estudiar seriamente las mejores fuentes para graficar los cuentos de los hermanos Grimm, así que comenzó por sus ilustradores más importantes: en primer lugar estaba Ludwing Grimm, hermano menor de Wilhem y Jacob; también apeló a George Cruikshank, cuyas ilustraciones fueron las primeras en aparecer en una versión en inglés de los cuentos, y fue muy admirada por los mismos hermanos Grimm.

Para continuar con su búsqueda de la iconografía de los Grimm (Ilustración 17), en marzo de 1.971, en el bote Rafaello navegó hacia Europa, con Alemania como destino final.

Quería visitar cada una de las regiones germanas donde los Grimm habían reunido sus historias, e ir al museo Grimm, en Kassel. El artista buscaba profundizar en el paisaje y el idioma de los cuentos, de manera que sus ilustraciones pudieran ser significativas para él y para el público angloparlante contemporáneo y que, a su vez, fueran reflejo de la larga tradición de los Grimm.

Su compañero de viaje fue el crítico de música y autor Herbert Weinstock, con quien sostenía animadas conversaciones sobre el lenguaje de la música, sobre Rossini, Verdi, Malher y Mozart, el compositor favorito de Sendak.

Las postales que recogió en las montañas Hartz hasta Goslar, fueron su fuente predilecta de inspiración para la serie de dibujos destinados a la obra de los Grimm.



Ilustración 17: *Hansel* (en *El enebro y otros cuentos de Grimm*),
dibujo de Maurice Sendak.

Desde la primavera de 1.971 hasta la de 1.973, se concentró exclusivamente en la colección de los Grimm; como un ejercicio de conexión con una narrativa ajena que lo regresaría a su infancia y a la depuración de su proceso creativo como dibujante y escritor; y que, por otra parte, le permitiría viajara en el tiempo para llevar a sus lectores de imagen a esos parajes –particulares y a la vez universales– que los Grimm querían reproducir en sus relatos.

A partir de los setenta, Sendak, acepta con reservas la propuesta del productor independiente Sheldon Riss, quien le ofrece desarrollar y dirigir una película para televisión. Tenía gran interés en hacer una película, la animación le atraía mucho desde

sus épocas como ferviente espectador de Walt Disney. En 1.970, hizo dos secuencias para Plaza Sésamo.

Entonces realizó la película animada *Really Rosie, starring the Nutshell Library* (*La verdadera Rosie, protagonista en la Minibiblioteca*), cuyo escenario musical estuvo a cargo de la cantante de rock Carol King. Durante ese año fue guionista, escritor, director y aprendiz de animador. *Really Rosie, starring the Nutshell Library* (*La verdadera Rosie, protagonista en la Minibiblioteca*) fue transmitido en 1.975, por la cadena CBS; y fue cuando empezó a hacer nuevos bocetos para su segunda película, una versión animada de *Very Far Away* (*Muy lejos*)... sin embargo, el artista abandonó el proyecto por su desencanto con las cadenas de televisión.

Su libro siguiente fue un manual de entrenamiento para perros destinado a niños: *Some swell pup, or are sure you want a dog?* (*Y entonces llegó un perro*); seguido por *Fly by night* (*Volar de noche*), una historia bizarra y muy personal: la fantasía de un niño que puede volar y flotar en el aire, cuando va a dormir en la noche. Es una especie de sueño doloroso en el que un niño extraña a su mamá, y en el cual aparecen muchas figuras de la familia de Sendak. La portada del libro evoca imágenes del matrimonio de sus padres, y sus hermanos aparecen en páginas interiores.

En 1.976, publicó *Seven Little Monsters* (*Siete pequeños monstruos*). Tras la crítica negativa hacia sus dos libros anteriores, el artista neoyorquino volvió a lo suyo: la ilustración; pero este regreso voluntario, como lo reconoce el mismo Sendak, no obedeció a un proceso racional sino pasional, de búsqueda de sus raíces como dibujante.

1.5. DE DÓNDE VIENEN LOS MONSTRUOS

La idea específica de *Where the wild things are* no viene de ningún lado, el origen del acto creativo “viene de más arriba”. El escritor explica que “así como los sueños vienen a nosotros en la noche, los sentimientos vienen a mí, y me urge ponerlos en el papel”¹³,

¹³ LANES, Op. Cit., p. 74

no obstante reconoce que toda fantasía exitosa ha de nacer de un hecho real y debe ser verosímil.

En *Where the wild things are* la aventura en la isla es precedida por un hecho de la vida real: la ira contra la mamá, la cual es desencadenada por otro hecho verosímil: Max ha sido enviado a la cama sin cenar.

La historia de *Where the wild things are* comenzó en noviembre de 1.955, cuando Sendak entregó un borrador de prueba largo, delgado y horizontal, llamado *Donde viven los caballos salvajes*.

En esta versión temprana, un niño persigue una flecha hacia donde van los caballos salvajes. Cuando llega a ese lugar, los animales indómitos lo sacan de quicio y, para escapar de ellos, el niño salta en un lago/mar; entonces emprende un viaje a la isla feliz, donde él desembarca y encuentra una pequeña cabalgadura esperando por él, en una pequeña casa.

A este esquema fantástico, cercano a la fábula tradicional en la que los animales manifiestan sentimientos humanos, lo complementa una narrativa apoyada en el verso libre:

“[...] y navegó durante el día y la noche
y por semanas
y casi por un año
hasta donde viven los monstruos”¹⁴.

Las ilustraciones equinas, las cuales eran autoritarias y vivas, evolucionaron al punto de convertir los caballos en monstruos. Y es que fue el trazo de la figura monstruosa el que logró conectar a Sendak con personajes particulares de su infancia, evocando y transformando imágenes de un pasado angustioso:

No era bueno para dibujar caballos. [...] Finalmente, me iluminé con monstruos (wild things). Pero ¿cómo se ven los monstruos? Yo quería que mis monstruos fueran miedosos. Pero ¿por qué? Probablemente, en este punto recordé cuánto

¹⁴ SENDAK, Maurice. *Where the wild things are*. New York: Harper Collins Publishers, 1995. p. 15

detestaba a mis parientes de Brooklyn cuando yo era un niño. Venían casi todos los domingos [...] Mi mamá siempre cocinaba para ellos, y como yo lo veía, ellos se estaban comiendo nuestra comida [...] recuerdo lo ineptos que eran tratando de conversar con niños. Allí estabas, sentado en la silla de la cocina, totalmente indefenso, cuando ellos se venían sobre ti y pellizcaban tus cachetes. Con sus dientes feos y narices peludas, decían algo amenazante como ‘tú eres tan tierno, te podría comer’. Yo sabía que si mi mamá no se apuraba con la comida, ellos probablemente sí lo harían. Así que, por lo menos en un nivel, podías decir que los monstruos son los parientes judíos¹⁵.

Es así como el primero que hace catarsis a través de la imagen del cuento de hadas en cuestión es el mismo autor, quien emprende el acto creativo de la imagen monstruosa a partir de evocaciones de su niñez, procedentes tanto del ámbito privado (la familia) como del público: el artista siente que sus monstruos tienen una deuda con *King Kong*, las composiciones de *Where the wild things are* son casi idénticas a uno de los cuadros del filme clásico.

El 16 mayo de 1.963, fue entregado un borrador de la historia bastante similar a la que conocemos hoy. Durante el proceso, todo refinamiento en la ilustración apuntaba a la simplificación de la imagen, con miras a que los detalles pictóricos fueran apreciados rápidamente por los niños, dándoles resonancia y credibilidad a los monstruos.

Las ilustraciones que Sendak hizo para la obra *The moon jumpers* (*Los saltadores de la luna*), de Janice May Udry (1.959), influenciaron el humor, color y el ritmo de las escenas de fiesta de *Where the wild things are*.

“Estas tres páginas dobles en escenas orgiásticas son probablemente las mejores páginas de la literatura infantil contemporánea”, enfatiza Selma G. Lanes en la biografía *The Art of Maurice Sendak*.

El libro salió al mercado en el otoño de 1.963, sin mayor estruendo mediático por parte de la editorial Harper. Cuando el autor leyó las primeras cartas negativas, provenientes de bibliotecarios y padres preocupados, se dio cuenta de que había escrito un libro controversial: *Where the wild things are* había convertido a Sendak en el niño terrible de la literatura infantil.

¹⁵ LANES. Op. Cit., p. 88

Educadores y bibliotecarios estaban confundidos, y muchos de los que se autoproclamaban guardianes de la inocencia infantil se cuestionaban si el libro molestaría a los niños más pequeños, si el mal comportamiento de Max era una invitación para imitarlo o si los monstruos podrían producir pesadillas en los niños, o ser peligrosos de otras maneras...

Publicaciones prestigiosas como el *Publishers Magazine*, consideraron que la planeación y técnica de las ilustraciones era magnífica, pero a la vez reconocieron que podían asustar, y calificaron el relato como confuso y sin sentido, según recuerda Lanes.

Algunos años después de la publicación de *Where the wild things are*, el novelista Robert Phelps, publicó en la revista *Life*: “Es una metamorfosis en la cual un ilustrador habilidoso y profesional empieza a convertirse en un escritor, y no es simplemente una nueva fórmula de literatura infantil, es uno con una visión personal obsesiva”¹⁶.

Y en medio de la ola de críticas negativas, la constante era que se reconocía la novedad en la propuesta narrativa textual y gráfica de Sendak. El eminente psicólogo infantil Bruno Bettelheim manifestó su desagrado frente a la trama del cuento, en la revista *Ladies Home Journal* (ver Introducción, página 7).

En el cuarto capítulo de este trabajo se analizarán los elementos narrativos de *Where the wild things are* a partir de la corriente psicoanalítica posfreudiana aplicada a la educación infantil que lideró con sus publicaciones el mismo Bettelheim.

A pesar de la inclemente crítica inicial, durante varias décadas la obra cumbre de Maurice Sendak ha conquistado territorios reales (en las librerías del mundo) e imaginarios (en las mentes de millones de pequeños lectores) en el medio de la literatura infantil contemporánea.

* Según la autora del libro *The Art of Maurice Sendak*, para el momento en que Bruno Bettelheim hizo esa apreciación, a él le habían contado el libro pero no lo había leído.

¹⁶ LANES, Op. Cit., p. 125

El libro de Sendak no deja de renovarse ante los ojos de los niños y de la crítica, como lo evidencian las apreciaciones del periodista inglés Francis Spufford, quien, a finales de la década de los noventa, escribió en el libro *The Child that Books Built* (*El niño que construyeron los libros*):

Donde viven los monstruos es uno de los pocos libros ilustrados que hacen un uso enteramente deliberado y hermoso de una historia psicoanalítica de ira. Es un libro de pocas palabras, inevitablemente rítmicas; y con gran autoridad visual. Los dibujos de Sendak han estilizado la línea y atravesado la alta definición de las ilustraciones alemanas que él admiraba cuando niño; mientras los rojos y amarillos y verdes se presentan como los colores ligeramente degradados de un teatro de marionetas de los años cuarenta, el libro te lleva a un mundo sensorial entre la realidad y el juego¹⁷.

Where the wild things are, *In the night kitchen* (*La cocina de noche*) y *Outside over there* (*Allá afuera*) constituyen una trilogía. *Outside over there* (*Allá afuera*, 1.981) fue el tercer y último libro, publicado once años después del segundo, *In the night kitchen* (*La cocina de noche*); y dieciocho años después del primero, *Where the wild things are*. Sendak visualiza sus tres trabajos como uno, pues son variaciones al mismo tema: cómo los niños manejan diversos sentimientos (ira, aburrimiento, miedo, frustración, celos) y consiguen continuar con la realidad de sus vidas.

Mientras trabajó en las ilustraciones de *Outside over there* (*Allá afuera*), el artista escuchó exclusivamente a Mozart, y tomó prestadas algunas imágenes del compositor. Al final del libro, cuando culmina la crisis de la historia y la protagonista camina por un bosque, en la distancia se vislumbra una casita con una figura silueteada, adentro, que escribe y compone: es Mozart, trabajando en *La Flauta Mágica*.

De modo lógico, en el proceso aparentemente mecánico de escribir o dibujar, la ideología de Sendak se filtra, como en un molde –que también de algún modo se transforma–. Tanto en sus trabajos como ilustrador y en sus obras integrales se percibe el eco de lecturas antiguas y recientes, así como el profundo impacto que tiene la música sinfónica en su obra.

¹⁷ SPUFFORD, Francis. *The child that books built*. New York: Metropolitan books, 2002. p. 60

Enrique Anderson Imbert, autor de *Teoría y técnica del cuento*, reflexiona sobre la relación entre música y narrativa:

La música sobrepasa al arte narrativo –y a todas las demás artes– en la expresión del tiempo vivido por una persona. Su medida progresión de sonos y silencios nos da la ilusión de que estamos oyendo los pasos del tiempo subjetivo, del fluir mismo de la vida. La forma de la música es análoga a la forma de un sentimiento creciente. Es natural, pues, que los narradores que se esfuerzan en expresar su duración personal envidien a la música y la tomen como modelo¹⁸.

De modo no muy evidente para el lector desprevenido, *Where the wild things are* presenta influencias de la música clásica, cuyo estilo tiene como arquetipos a W.A. Mozart (compositor favorito de Sendak) y a Joseph Haydn. El ritmo de la estructura narrativa del cuento evoca los cuatro movimientos de una sinfonía: primero, un movimiento rápido en forma de sonata (Max persigue al perro con el tenedor y su madre lo regaña); el segundo, un movimiento lento (Max entra a su habitación, ve crecer el bosque y viaja en el mar de sus sueños); el tercero se acerca a la forma de una danza ternaria, tal vez un scherzo* (el relato, tanto textual como gráfico, de la fiesta salvaje con los monstruos); y finaliza con un cuarto movimiento rápido en forma de sonata (la soledad de Max, que regresa a su habitación silenciosa, añora la poética intimidad de una sonata de piano).

Del cierre de la trilogía, el escritor para niños destaca:

“Escribir es el asunto más privado, y es mucho más difícil que ilustrar [...] no hubiera podido ser un ilustrador sin palabras. Jamás he hecho un libro, que haya sido bueno, si no es porque su texto me haya emocionado. Y mis propios textos han tenido que ser muy buenos, hasta donde soy consciente, antes de ilustrarlos”¹⁹.

En 1.981 terminó la última pieza de la trilogía de la catarsis infantil, tres cuentos que exploran los más profundos sentimientos negativos y de frustración en el niño. Para ese

¹⁸ ANDERSON, Enrique. *Teoría y técnica del cuento*. Barcelona: Editorial Ariel S.A., 1999. p. 190

¹⁹ LANES, Op. cit., p. 232

entonces, Sendak había traspasado los límites del libro infantil para entrar en territorio del arte norteamericano.

Durante dos años, el ilustrador de Brooklyn fue profesor de Literatura Infantil en la Universidad del Cleveland.

La preocupación principal del ilustrador es explorar las riquezas de su recordada infancia y presentarlas a los niños con el lenguaje artístico: “El artista puede no tener –y debería hacerlo– la esperanza de satisfacer a las llamadas audiencias masivas”²⁰.

En la edición de noviembre/diciembre del año 2.003, de la revista *The Horn Book Magazine*, Maurice Sendak respondió a Roger Sutton, editor de esa publicación y crítico literario:

Roger Sutton: ¿Alguna vez se preguntó ‘puedo ir tan lejos, debería ir tan lejos’?

Maurice Sendak: No. Me veo como una persona débil. He mejorado con los años. Los años me han caído bien, me han calmado, considerablemente, los volcanes. La edad es una forma de bondad con nosotros mismos. Pero no siento que he sido incomprendido. Honestamente, no siento que mi trabajo sea tan importante. No tengo un brillante don conceptual para el dibujo ni un don excepcional para escribir. Mi don es un sentido intuitivo que, con frecuencia, creo que puede ser encontrado en un músico [...] mi talento es saber cómo hacer un libro ilustrado. Saber su ritmo, su tiempo [...] De veras lo creo, puesto que me tomó tanto tiempo aprender a dibujar [...]

Creo que mi trabajo es milagroso por cuanto me ha mantenido vivo y empleado. [...] eso es quien soy, así es como vivo, así es como me protejo. Lo hago por mí, me mantiene vivo, y me ha hecho superar los peores momentos de mi vida personal [...]

Roger Sutton: Entonces es el trabajar, no el trabajo.

Maurice Sendak: Ser judío en el sentido estricto es darle un propósito a tu vida. De otro modo, no tiene propósito estar aquí. No soy un judío ortodoxo, pero fui criado como uno y eso afecta: el negocio de dar un propósito a tu vida. De hecho, no puedes dar un propósito a tu vida, ella lo es [...] Pero entonces superas las estupideces del ego. Aprendí mucho de Keats, cuando le escribe a su hermano mayor, George –inmigrante a América–, sobre cómo debes derrotar a tu ego antes de querer ser considerado seriamente como un artista. Keats dice que Shakespeare es el único artista que ha logrado desechar su ego. Él es Rosalind, él es King John, él es todos, pero no sabemos quién es él. (No como Wordsworth, quien fue

²⁰ LANES, Op. cit., p. 270

brillante y trató muy duro de sumergirse, pero si miras con detenimiento puedes ver su sombra en todo)²¹.

Las emotivas respuestas del ilustrador y escritor neoyorkino, son la guía para tres conclusiones esenciales con respecto a este primer capítulo: el corpus de la obra de Maurice Sendak, y en especial el cuento de hadas *Where the wild things are* desvela las múltiples influencias que el autor tiene de otros artistas, así como las huellas de su época y del lugar físico (Nueva York) y cultural (familia judía) donde creció. El movimiento artístico en Manhattan y la fuerte presencia de la industria editorial, facilitaron la publicación y difusión de los trabajos de Sendak.

En segunda instancia, independientemente del tipo de crítica que hayan recibido los monstruos de Sendak, es preciso señalar dos constantes en la misma: se reconoce por su carácter novedoso como narración gráfica y textual, y fueron comentados por medios y personajes de renombre en el mundo; es decir, por su ubicación geográfica dentro del mundo de producción de bienes culturales e industrias editoriales, la obra de Maurice Sendak ha alcanzado una difusión superior y ha logrado convertirse en hito de la literatura infantil contemporánea.

Finalmente, como se apreciará en los dos capítulo siguientes, la moraleja sufre una transformación en el cuento de hadas contemporáneo, y *Where the wild things are* es una obra pionera y representante del giro en la narrativa que requiere ese cambio, que pasa de moralizar a liberar al lector.

²¹ *The Horn Book Magazine: Entrevista a Maurice Sendak*, por Roger Sutton. Edición de Noviembre/diciembre de 2003. En: http://www.hbook.com/magazine/articles/2003/nov03_sendak_sutton.asp

Capítulo 2

BREVE HISTORIA DE LA INFANCIA Y DE LA LITERATURA PARA NIÑOS

“A la infancia, que es la más hermosa y afortunada etapa del hombre, se la atormenta de mil maneras, con mil angustias, temores, agobios que provienen de la educación y de la instrucción, hasta tal punto que el hombre adulto, aun en medio de la infelicidad [...] no aceptaría volver a ser niño si ha de sufrir lo mismo que en su infancia ha sufrido”¹.

Zibaldone, de Giacomo Leopardi

La narración, entendida como producto de la disposición y capacidad para la narrativa, surge por la necesidad de comunicación del hombre: es una consecuencia lógica del desarrollo del lenguaje. Es decir, la narración está ligada al origen y la historia misma del ser humano.

Nos gusta contar y que nos cuenten historias y a pesar de que todos, por nuestro desarrollo físico, psicológico y espiritual, cruzamos por la compleja etapa de la infancia; la narrativa para los niños y la literatura infantil se demoraron varios siglos en emerger, en ser consideradas como tales.

Este capítulo se ocupa de revisar el surgimiento y evolución de dos conceptos: infancia (primero, como concepto polémico y, luego, en la historia) y literatura infantil; los cuales se describen y analizan a continuación de acuerdo a su orden de aparición en la historia; es decir, conforme la sociedad occidental los consideró como conceptos necesarios para incorporar en el lenguaje como consecuencia de su desarrollo social, político y cultural. A partir de aquí, se ofrecerá una definición operativa de ellos para efectos metodológicos de este trabajo académico.

Una mirada analítica de los niños en la historia y de las historias que se han escrito para ellos, permitiría comprender las diversas percepciones que occidente ha tenido de la infancia; y cómo los contextos y situaciones particulares de la sociedad, de los adultos, pueden llegar de manera indirecta al niño a través de la literatura infantil.

Las temáticas de estudio de orden histórico en torno a este tema se podrían articular en dos grandes perspectivas: una que busca configurar el concepto desde diversos enfoques

¹ RODARI; Gianni. Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias. Barcelona: Ediciones del bronce, 1996. p.24

de investigación (historia de la vida privada, de las mentalidades, la historia como genealogía); y otra visión desde la pedagogía y la psicología.

Para relatar una breve historia de los dos conceptos en cuestión (enmarcada en la segunda perspectiva, recién mencionada), se conservará un orden cronológico que permite hacer vínculos entre determinados momentos históricos que han favorecido cambios en la mentalidad del hombre y su relación con los infantes: cuándo los niños dejan de ser vistos como adultos en pequeños cuerpos; cuándo los niños empiezan a hacer parte de las políticas sociales, educativas y de salud pública en las sociedades; cuándo se piensa que los niños pueden leer (y hacerlo solos), cómo surge el género de la literatura infantil y, finalmente, el asunto central de este trabajo académico: cómo la moraleja recorre la historia de la narrativa oral y escrita con fines aleccionadores, hasta llegar a un nuevo modelo, surgido después de la Segunda Guerra Mundial, cuyo objetivo no es aleccionar sino liberar al niño de sus angustias.

2. 1. INFANCIA, CONCEPTO POLÉMICO

El estudio de la infancia surge en la historia como una categoría invisible, y se desvela en lo conceptual como un sentimiento asociado a la Modernidad.

Dado el tardío surgimiento del estudio del concepto de infancia en las sociedades occidentales, así como la complejidad de sus implicaciones para definirlo en los niveles físico y psicológico, su aplicación en el lenguaje es polémica, difícil de precisar.

En el campo de los estudios políticos, el profesor William Connolly usa el concepto “contestability” (“esencialmente polémico”) para expresar que “la certeza es un elemento inhumano”². En la obra *The terms of political discourse (Los términos del discurso político)*, este académico defiende la tesis de los “conceptos esencialmente polémicos” y, en la línea del teórico Walter Gallie (autor de *Essentially Contested*

² CONNOLLY, William E. *The terms of political discourse: An example: politics*. Tercera edición. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell, 1974.

Concepts, Proceedings of the Aristotelian Society, 1.956), considera que los términos del discurso político son de carácter flexible, esencialmente debatible y normativo.

En este orden de ideas, el concepto de infancia puede ser considerado como “esencialmente polémico” dados su uso y aplicación, en un medio cargado de ideas independientemente formadas, en una estructura institucionalizada de significados que canalizan el pensamiento y la acción política en ciertas direcciones.

La infancia es un término susceptible de ser polemizado, en especial en los ámbitos de lo político y lo público. La complejidad del término radica en dos elementos esenciales: el grado de madurez mental y física del individuo, factores que no son siempre directamente proporcionales y cuya verificación (en especial en el caso de la madurez mental) no es posible determinar a través de un método exacto, científico, o por lo menos indiscutible, que demarque la sutil línea que separa la infancia de la edad adulta.

Por otra parte, es factible considerar la infancia como un concepto de carácter político* en tanto es usado para la toma de decisiones que cuentan con el apoyo de la autoridad legal del gobierno, pues está en relación directa con diversos niveles del desarrollo social y económico de un país.

Por ejemplo, los países que deciden ofrecer educación gratuita a los menores, o la forma en cómo señalan la edad mínima para votar. En cuanto a la salud, su rango de acción abarca el control de la natalidad, vacunación, atención prioritaria a menores, licencias de maternidad, atención de necesidades especiales como desnutrición y control prenatal, entre otros asuntos.

En cualquiera de sus aplicaciones en el medio social, el asunto más crítico para acotar el concepto es la edad, dado que la manera de adoptar la madurez en el ser humano varía de una sociedad a otra, de una época a otra, y, por tanto, cambia la definición de la infancia.

*En los Estados Unidos, por ejemplo, se considera que a los 18 años una persona es responsable para votar, a los 17 puede incorporarse al ejército, a los 16 puede casarse y ser condenada a muerte, y a los 12 puede trabajar jornadas de 14 horas al día en el campo. Sólo se les permite comprar licor a los mayores de 21 años.

Vale citar un ejemplo de la Baja Edad Media: el Derecho Canónico mantuvo los doce años para las mujeres y catorce para los hombres, como edad mínima para casarse.

Para algunas sociedades, la infancia es una condición determinada por la posición que ocupa el niño dentro de la comunidad, más que por su edad: quienes siguen sometidos a la autoridad de los padres son considerados niños, mientras que quienes asumen papeles y responsabilidades de adulto reciben, en consecuencia, derechos y deberes sociales.

Sin embargo, aún en la actualidad, la concepción del niño como un individuo despojado de la mayoría de las obligaciones, dependiente económicamente, no involucrado políticamente, inmaduro emocional y moralmente, y seguro dentro de una familia, es un ideal que corresponde a las experiencias de muy pocos niños en el mundo.

Según el Estado mundial de la infancia de la Unicef (2005):

La infancia, que significa mucho más que el tiempo que transcurre entre el nacimiento y la edad adulta, se refiere al estado y la condición de la vida de un niño: a la calidad de esos años [...] Sin embargo, a pesar de numerosos debates intelectuales sobre la definición de la infancia y sobre las diferencias culturales acerca de lo que se debe ofrecer a los niños y lo que se debe esperar de ellos, siempre ha habido un criterio ampliamente compartido de que la infancia implica un espacio delimitado y seguro, separado de la edad adulta, en el cual los niños y las niñas pueden crecer, jugar y desarrollarse³.

En algunas culturas la mayoría de edad se obtiene con el matrimonio, en otras, se determina por el momento en que la persona puede consentir a voluntad la actividad sexual. La definición legal de “niño” también afecta la manera en que se trata a los delincuentes en los tribunales.

Según la mayoría de las normas jurídicas internacionales, un “niño” es toda persona menor de 18 años; así también lo consideran Amnistía Internacional, diversas ONGs, la Carta Africana sobre los Derechos y el Bienestar del Niño, y los grupos de defensa de los derechos del niño.

³ UNICEF. Estado mundial de la infancia 2005. En: Amnistía Internacional Catalunya, Grup d'educació. Recuperado el 2 de noviembre de 2009. En: <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/2/nin/inf-unicef.html>

Puesto que este trabajo académico tiene un enfoque conceptual concentrado en los cuentos de hadas y su moraleja, la definición operativa de infancia que se adopta tiene como propósito servir al objetivo central propuesto: analizar la transformación en la moraleja del cuento infantil contemporáneo.

Para efectos metodológicos, en estas páginas se entiende como niño al ser humano cuyos procesos de elaboración lógica están en formación, y cuya aproximación al mundo e interpretación del entorno aún están mediados –profunda o vagamente– por la fantasía.

Este niño, al margen de la cultura de la cual procede, está en relación desigual con el adulto, por cuanto de alguna manera está sometido a sus normas y condiciones de vida.

El niño del que se habla ha pasado por al menos una de las tres primeras etapas del desarrollo infantil, de acuerdo con la clasificación de Jean Piaget, pionero de la Teoría del Desarrollo: período sensorio-motriz (desde el nacimiento hasta los 24 meses, corresponde a la inteligencia anterior al lenguaje y al pensamiento propiamente dicho), período de pensamiento pre-operacional (entre los 2 y 7 años: se empieza a consolidar el lenguaje, y se observan grandes progresos en el pensamiento y en el comportamiento emocional y social del niño. El pensamiento es egocéntrico, por ejemplo, la creencia común de los niños de que la luna o el sol los persigue mientras caminan), y período de operaciones concretas (entre los 7 y 12 años: el niño manifiesta un gran avance en la socialización y objetivación del pensamiento, deja de limitarse a su propia visión del mundo y es capaz de considerar otros puntos de vista, coordinarlos y analizar consecuencias).

El último periodo evolutivo, acorde con la taxonomía de Piaget, es el de las operaciones formales:

[...] Se presenta cuando llega el niño a la edad de la adolescencia y continúa a lo largo de toda la vida adulta. Aparece el pensamiento formal, que tiene como característica la capacidad de prescindir del contenido concreto y palpable de las cosas para situar al adolescente en el campo de lo abstracto [...]. Piaget puntualiza que en esta edad hay que tener en cuenta dos factores que siempre van unidos: los

cambios de su pensamiento y la inserción en la sociedad adulta, que lo obligan a una refundición y reestructuración de la personalidad⁴.

Por lo tanto, dado el cambio de la relación del ser humano con el entorno y la transformación de sus procesos de pensamiento, en estas páginas no se considerará al lector* en periodo de operaciones formales.

2.2. APROXIMACIÓN A UNA HISTORIA DE LA INFANCIA

La historia, concebida como disciplina conformada por diversos campos discursivos y el estudio de las relaciones de poder, posibilita una aproximación a la percepción social moderna de la infancia. El análisis del concepto en tanto institución social, abre las puertas a la comprensión de las diversas percepciones que occidente ha tenido de la infancia.

Conocemos sobre la infancia en otros días y otras épocas a través del arte pictórico, periódicos, diarios personales, literatura, legislación y escritos que se conservan como testimonio de nobles, reyes y personajes importantes.

Los textos *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*⁵, del historiador francés Philippe Ariès, e *Historia de la infancia*⁶, del norteamericano Lloyd De Maus; relatan cómo el momento en que se acuña el concepto de infancia en la modernidad es simultáneo con la aparición de instituciones destinadas a proteger y formar a las nuevas

*En esta tesis se define como “lector” al intérprete de imágenes y textos leídos por él mismo, o leídos o narrados (oralmente) para él por otros. Es decir, “lector” no es sólo quien decodifica textos escritos.

⁴ MARTÍNEZ, Irene. Teoría genética del desarrollo, de Jean Piaget. En: sepiensa.org.mx. Recuperado el 28 de noviembre de 2010 en: <http://sepiensa.org.mx/contenidos/2004/irene/introjp/intrijp.html>

⁵ ARIÈS, Philippe: *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Madrid: Taurus, 1987

⁶ DE MAUSE, Lloyd. *Historia de la infancia*. Alianza. Madrid, 1991

generaciones: en ese sentido, la escuela se constituye en el eje fundamental de la transformación en la relación padres-hijos y niños-sociedad.

Por tradición la infancia ha sido considerada como una etapa de tránsito hacia la vida adulta y productiva, motivo por el cual a lo largo de la historia se ha presentado la incorporación de los menores al medio laboral, en detrimento de su educación académica.

A medida que el concepto de infancia ha ganado resonancia en el medio político y social, han aumentado las preguntas con respecto a esa etapa y, por tanto, frente al niño. No obstante, la vida de los niños inquietó a los adultos muchos siglos antes de la acepción del concepto moderno de infancia, la historia de la educación y de la medicina es testimonio de ello.

El texto *Derechos del niño: evolución y perspectivas desde la pediatría social*, de Raúl Trujillo Armas, expone:

“Las primeras referencias históricas relacionadas con el mundo de la infancia las encontramos en los Vedas, con capítulos dedicados a la higiene y cuidados del niño. En Mesopotamia el *Código Hammurabi* (2.250 A.C.) es la primera legislación para la infancia, que recoge la protección del pueblo babilónico a los huérfanos”⁷.

Cicerón, Quintiliano y Plutarco, apoyados en la sabiduría griega, expusieron los principios por los que debía guiarse la educación de los menores en el mundo latino. Para Platón y Aristóteles los niños merecían atención por cuanto se consideraban como una propiedad o patrimonio, una inversión o proyecto de futuro adulto.

La autoridad absoluta del pater familias, dueño de los hijos y las mujeres (incluso de sus vidas), es indiscutible en la sociedad y la legislación en la Antigüedad, de acuerdo con los escritos del historiador inglés Henry Maine:

⁷ TRUJILLO ARMAS, Raúl. Revista Sociedad de Pediatría Social de la AEP: Derechos del niño: evolución y perspectivas desde la pediatría social. [Documento electrónico]. Canarias: 2000. (Consultado el 18 de enero de 2009)
<http://www.comtf.es/pediatría/Bol-2000-2/Derechos%20del%20Ni%C3%B1o.pdf>

“[el padre romano] poseía sobre sus hijos el derecho de vida y de muerte, y con más razón la facultad de imponer los castigos corporales; podía modificar a voluntad su condición personal; dar esposa al hijo, ceder en matrimonio a la nieta; pronunciar el divorcio de sus hijos, de un sexo u otro, hacerles pasar a otra familia por adopción; podía, en fin, venderlos”⁸.

El niño romano recién nacido era puesto en el suelo, y su padre, al reconocerlo, lo tomaba en brazos y lo elevaba como gesto de aceptación de su crianza.

En Esparta, desde que nacía el bebé se le formaba para ser soldado, y era sacrificado si se notaba en él algún asomo de debilidad, puesto que para la sociedad espartana el individuo no tenía importancia, sólo era relevante en tanto ser colectivo, como activo militar.

En el artículo *Concepciones e imágenes de la infancia*, la colombiana María Victoria Alzate Piedrahíta, doctora en Educación de la Universidad de Valladolid, explica:

La antigua sociedad tradicional occidental no podía representarse bien al niño y menos aún al adolescente; la duración de la infancia se reducía al período de su mayor fragilidad, cuando la cría del hombre no puede valerse por sí misma; en cuanto podía desenvolverse físicamente, se le mezclaba rápidamente con los adultos, con quienes compartía trabajos y juegos. El bebé se convertía en seguida en un hombre joven sin pasar por las etapas de la juventud⁹.

En la Antigüedad se presentaba el infanticidio, movido por el ánimo de protección a los adultos de las profecías amenazantes de los oráculos, y se mataban niños predestinados a asesinar al rey o faraón; de hecho, *La Biblia* consigna el ejemplo clásico de la matanza de los inocentes por orden de Herodes.

El advenimiento de la era cristiana no mejoró las condiciones de los niños, quienes sólo importaban como nuevos adeptos, formados en la virtud por el padre/figura masculina.

⁸ MAINE, Henry. El derecho antiguo. [Documento electrónico]. Primera edición cibernética, junio de 2004 (Citado: enero 18 de 2009). http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/derecho/derecho_antiguo/1.html

⁹ ALZATE PIEDRAHITA, María Victoria. En: Revista de Ciencias Humanas – UTP: El descubrimiento" de la infancia (I): historia de un sentimiento. Revista N°30. [Documento electrónico]. Pereira, febrero de 2002 (Recuperado el 18 de enero de 2009). <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev30/alzate.htm>

En el siglo IV, las *Confesiones* de san Agustín lamentaban la enseñanza mediante azotes. Y es que una de las constantes en el relato de la historia de los niños es que se presenta a través de la óptica adulta que, si bien reconoce el maltrato, no penetra en el campo de los posibles mecanismos de resistencia de los menores frente a la opresión y autoritarismo del adulto.

En el amplio periodo comprendido entre los siglos IV y XVIII, prevaleció el abandono de niños, como consecuencia de la sobrepoblación por el desconocimiento de métodos de anticoncepción. Entonces surgió el “ama de cría”, figura social que incrementó la tasa de infanticidios, puesto que las nodrizas sacrificaban sus hijos para cuidar los ajenos, y garantizar así el propio sustento.

No obstante, según el historiador M.J. Tucker, fue en los siglos XV y XVI, cuando en Inglaterra se empezaron a juzgar casos de infanticidio, lo que reveló la importancia que empezaba a tener la figura del infante para la sociedad.

La Cruzada de los Niños (siglo XIII) movilizó multitudes de menores, sobre todo en Francia y de Alemania, por ser considerados como un valioso recurso bélico para la recuperación de Tierra Santa.

Son muchas las evidencias históricas de la consideración del niño como un adulto en un cuerpo pequeño: llegado el Medioevo, los reyes subían al trono con poca edad. Enrique III de Inglaterra, por ejemplo, llegó al poder cuando tenía nueve años, para suceder a su padre, el rey Juan, muerto en 1.216.

Entre los siglos XIV y XVII, se consideraba que el menor era un rebelde a quien había que enderezar con castigos. Un ser sin voz con respecto a sus expectativas de vida. En Europa continental, los niños (varones) sufrían mutilaciones: castración para vigilar los aposentos femeninos, y para cantar en las cortes y los monasterios (práctica que se extendió hasta el siglo XIX), y para convertirlos en objetos sexuales, como había sucedido en el Imperio Romano.

El niño trabajador pululaba en el ámbito privado: las grandes familias tenían menores laborando en la cocina, la capilla, el establo y el dormitorio. En 1.445, Enrique VI tuvo

sesenta y dos niños a su servicio, mientras familias no pertenecientes a la realeza contaban con numerosos sirvientes de poca edad.

A fines del siglo XVII se produjo una transformación fundamental con el surgimiento de la escuela como institución social, lo que en primera instancia significó el cese de la cohabitación del niño con los adultos.

Un siglo después, se desató un interés especial en la modificación de la conducta del niño quien, al ser considerado como un adulto incompleto, era sometido a una estricta disciplina. Según el ensayo “A Period of Ambivalence: Eighteen-century American childhood”, del historiador John F. Walzer, en esa época surgieron los jardines infantiles en América del Norte.

El protagonismo del mundo comercial ya difundía una nueva idea en la clase media emergente: los hijos como empresas, como inversiones cuyos triunfos sociales y financieros se traducían en posibilidades beneficiosas para los padres.

El cierre del siglo XIX y la llegada del XX se caracterizaron por una mirada analítica de los niños y su papel en la sociedad.

En los primeros años de la Rusia Imperial se trabajó por la disminución de la mortalidad infantil, a través de dos acciones públicas de amplia cobertura: la apertura de hogares para huérfanos e hijos ilegítimos, y la exención de las madres lactantes de asistir a severos ritos religiosos.

Desde el siglo XIX y hasta mediados del XX, la Primera Guerra Mundial y la Revolución Industrial ubicaron al niño en el rango de la mano de obra barata, lo que disparó la cantidad de pequeños obreros y presionó a los poderes públicos para ampliar su responsabilidad estatal ante esa fracción de la fuerza laboral, considerada en proceso de maduración física y mental. Sin embargo, el interés del Estado no era altruista pues economistas y militares reconocían que la prosperidad y la seguridad de la nación dependían de la salud de los jóvenes.

Con respecto a la explotación infantil que trajo consigo el proceso de industrialización, en *El pasado y presente del trabajo infantil*, el educador italiano Cristiano Morsolin, dice:

“La revolución industrial inglesa pudo alimentar el proceso de acumulación capitalista aprovechando no sólo los inventos técnicos o las riquezas almacenadas durante siglos de explotación colonial, sino también chupando la sangre de una fuerza de trabajo infantil barata y desamparada [...]”¹⁰.

A pesar de ese contexto, que parecía tan desfavorable para las condiciones de vida de los niños, se estableció la escolaridad gratuita y obligatoria y, además, el Parlamento inglés aprobó una ley que protegía a los niños de los tratos crueles (1.889).

A partir de la mitad del siglo XX, después de la Segunda Guerra Mundial, diversas disciplinas del conocimiento, en especial las relativas a la pedagogía, detectaron vínculos claros entre el progreso de las sociedades y el triunfo de sus sistemas educativos. En ese momento histórico se toma consciencia social del significado de la formación académica y sus consecuencias más allá de lo individual: la educación de los niños como una inversión necesaria para la proyección de la comunidad.

En el presente siglo, las legislaciones y tratados internacionales siguen buscando anular, o por lo menos transformar positivamente, el efecto de la tradición en algunos medios sociales. No obstante, persisten prácticas culturales como la mutilación genital femenina y las bodas concertadas de menores (Asia Meridional y África); así mismo, existe la incorporación de menores a las milicias en países africanos y latinoamericanos (en la Europa medieval se usaban los niños como asistentes en la batalla, escuderos).

El paso definitivo de los niños al espectro de lo público y político se produjo con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (diciembre 10 de 1.948), la Declaración Universal de los Derechos del Niño (noviembre 20 de 1.959) y, sobre todo, con la Convención sobre los Derechos del Niño (noviembre 20 de 1.989).

La Convención sobre los Derechos de los Niños comprometió a un amplio rango de países para realizar programas de promoción y protección de los derechos de los menores, dando pie a modificaciones en legislaciones y tratados. Es el primer acuerdo

¹⁰ MORSOLIN, Cristiano. El pasado y presente del trabajo infantil. [Documento electrónico]. Lima, Perú: diciembre 2001. (Citado: enero 18 de 2009). En: <http://www.selvas.org/dossNAT4Es.html>

internacional que combina, en un instrumento único, una serie de normas universales en relación con la infancia, y el primero en considerar los derechos de la niñez como una exigencia con fuerza jurídica obligatoria.

Es preciso aclarar que las políticas implícitas en los tratados internacionales que atañen a la infancia, no aluden a efectos punitivos en campos como la explotación de menores ni contra multinacionales que violan los principios que sus lineamientos establecen.

2.3. NARRATIVA INFANTIL, UN MECANISMO DE CONTROL

Después del breve recorrido por la historia de la infancia, es preciso determinar el papel de la narrativa para niños dentro de esos momentos históricos, y así dar cuenta de las transformaciones sociales que desembocaron en lo que hoy conocemos como la literatura infantil o literatura para niños.

La historia registra que, en el campo que compete a este estudio académico, el gran legado de Roma fue la invención de una nueva categoría social y cultural distintiva: la infancia.

En el canto IX de *La Iliada*, el término griego para “niño” que utiliza el anciano Fénix es “nepion”, que no significa simplemente “niño” o “muchacho”. El vocabulario homérico, que contaba con diversas opciones, en este caso quiere decir específicamente ‘el que no habla’: nepion = ne + epos (la raíz de épico), que quiere decir “sin palabra”. El equivalente griego del término latino empleado para designar a un niño pasaría a las lenguas románicas: infans= in + fans (“que no habla”).

Ser nepion o infans significaba no saber hablar todavía, no ser persona en toda la extensión de la palabra; dominaba la idea de que la personalidad se creaba a través de la representación lingüística.

En la Grecia Antigua, las familias destacadas que aspiraban a que sus hijos desarrollaran la carrera pública, solían inscribir los niños en diversos niveles de aprendizaje. Este

modelo de formación se iniciaba con el maestro de instrucción elemental, el *grammatistes* o *didaskalos*.

La gramática y la literatura eran responsabilidad del *grammatikos* y, finalmente, los *rhetoires* y los *sophistai*, eran tutores de las artes de la retórica y la oratoria.

Aquellas sociedades clásicas antiguas* esperaban que el niño cumpliera un papel determinado, bien como pupilo en el aula o como “cirio” en el seno familiar. La vida era visualizada como una puesta en escena, donde cada sujeto cumplía un papel; el aprendizaje, para griegos y romanos, era adoptado como representación.

Así lo relata Seth Lerer, autoridad a nivel mundial en el campo de la literatura infantil, y decano de la Escuela de Artes y Humanidades de la Universidad de California, en la obra *La magia de los libros infantiles*:

“Los niños romanos de noble cuna podían llegar a tener todo un séquito a su disposición, empezando por el pedagogus y acabando por el capsarius (el portador de sus libros y manuales). A través de la imitación de los personajes de ficción, aprendían a dar órdenes a los demás y a afirmar el puesto de superioridad que les correspondía en el mundo social y familiar”¹¹.

El niño era una suerte de figura de autoridad en construcción, a través de un comportamiento social similar a una puesta en escena. Por eso, para lograr una comprensión de la historia de la temprana literatura infantil en la Antigüedad clásica, es necesario precisar que la representación, lectura, escritura y esclavitud, eran los aspectos centrales de la vida social.

Entonces, era de gran relevancia la forma de aproximación de los niños y jóvenes a las narraciones de la Odisea, según lo revela el Libro Tercero de la República, de Platón:

“Conjuremos a Homero y a los demás poetas [...]. No es porque no sean muy poéticos y que no halaguen agradablemente el oído del público; pero cuanto más

*En la Antigüedad, el aprendizaje de los romanos se basaba en los modelos de enseñanza establecidos por los griegos.

¹¹ LERER, Seth. *La magia de los libros infantiles: de las fábulas de Esopo a las aventuras de Harry Potter*. Barcelona: Ares y Mares, 2009. p 36

bellos son, son más peligrosos para los niños y para los hombres, que, destinados a vivir libres, deben preferir la muerte a la servidumbre”¹².

La importancia del relato en las sociedades clásicas se evidencia en uno de los diálogos entre Platón y Sócrates, en el cual se hace claridad sobre los tipos de narraciones imperantes:

“ [...] en la poesía y en toda ficción hay tres clases de narraciones. La primera es imitativa, y, como acabas de decir, pertenece a la tragedia y a la comedia. La segunda se hace en nombre del poeta; y la verás empleada en los ditirambos*. La tercera es una mezcla de una y otra; y nos servimos de ella en la epopeya y en otras cosas [...]”¹³.

De esa manera, a los infantes se les incorporaba al mundo literario a través de la adaptación –acorde con su edad– de textos existentes:

“[...] se crearon manuales escolares con extractos de la obra de Homero, de cómo se analizaba Virgilio, de cómo los poemas líricos y las piezas teatrales podían ser reinterpretadas y re-aprendidas con un análisis gramatical, estilístico y ético cada vez más complejo”¹⁴.

El mundo de la narración, dentro de una cotidianidad permeada por la estratificación social, permitía al niño aprender a desarrollar sus formas de poder sin subvertir el control paterno sino a través del dominio de los criados.

Los lectores de literatura infantil antigua hacían visible la esclavitud en la *hermeneumata*: textos con breves diálogos (escritos en latín, o en griego y latín) que exponían realidades cotidianas y enseñanzas impartidas a lo largo del día. La primera aproximación que los menores tenían a estos textos era por medio de un entrenamiento basado en la lectura de listas de palabras y de pequeños fragmentos literarios.

*Ditirambo: alabanza exagerada. Forma de la lírica coral dedicada al dios Dioniso.

¹² PLATÓN, La República. Libro Tercero. Santafé de Bogotá: Editorial Panamericana, 1997. P. 91

¹³ IBID, P. 103

¹⁴ LERER, Op. Cit., p. 37

De hecho, los relatos bilingües en los que hablan los pequeños, con frecuencia reproducen órdenes a los esclavos y cuentan lo que harían a lo largo de la jornada.

No es gratuito que en las fábulas de Esopo –quien era un esclavo– abunden criados malos, pues desde el mundo antiguo la literatura ha operado como herramienta de preparación para la dominación; el profesor Lerer subraya: “El niño aparece convertido en una figura de autoridad, en una especie de proto-adulto por medio de la imitación de la forma que tienen sus mayores de mandar y de ordenar”¹⁵.

En la *Poética* de Aristóteles son destacadas tres diferencias posibles en la imitación: los medios, los objetos y el modo de imitarlos. Según esta última clasificación, modal de la imitación, el papel social de los niños podría ser apreciado como una especie de tragedia, por cuanto su fin es una acción y no una cualidad: “[...] la tragedia es imitación, no de personas, sino de una acción y de una vida, y la felicidad y la infelicidad están en acción”¹⁶.

Es en la acción en la cual radica el carácter trágico del papel social del niño en las sociedades clásicas, cuya imitación del adulto operaba bajo la premisa de la “imitación de personas mejores que nosotros”¹⁷.

En aquel tiempo, la moraleja de la narración estaba ligada a la condición social y los orígenes del individuo, y enseñaba máximas morales y hábitos de control (ambos factores guardan una estrecha relación con el comportamiento del adulto, matizado por el aprendizaje social, el cual, bajo los parámetros de juicio de la época, era digno de ser imitado).

¹⁵ IBID, p. 55

¹⁶ ARISTÓTELES. *Aristotelis ars poetica*. Primera edición. Madrid: Editorial Gredos. Biblioteca románica hispánica, 1974. P. 147

*El término vernáculo proviene del latín “verna” que quiere decir criada.

**Menandro fue un dramaturgo ateniense, padre de la llamada “Nueva Comedia”; Petronio fue un escritor romano, autor del *Satiricón*, es considerado como el creador de la novela picaresca europea; y Apuleyo es recordado como el escritor más importante del siglo II en Roma, su obra más conocida es *El asno de oro*.

¹⁷ IBID, p. 181.

2.3.1. Fábulas: cuentos para enseñar. No es exagerado afirmar que la historia de la fábula (del latín *fari*= contar) es la historia de lo vernáculo*, del lenguaje del subordinado, y que para la literatura significó el paso de la transmisión oral a la escrita.

La fábula en sí misma constituye un sistema literario porque posibilita que a través de ella el niño vea el mundo e imagine las instituciones, los individuos y los lenguajes de la cotidianidad. El mismo Sócrates reconoció en la esencia de las fábulas una forma de personificación, de animar lo inanimado, y de transformar lo abstracto en real.

La fábula se caracteriza por el lenguaje figurativo y busca hacer de una parte un todo: generaliza los particulares y da voz a criaturas mudas; así mismo, enfatiza en las relaciones paterno-filiales y concentra su atención en el nexo entre poder y control que desempeña un papel central en la fantasía infantil.

Contrario a la creencia popular, las clásicas fábulas de Esopo no son el origen de la literatura infantil, dado que su propósito no era servir o entretener a los niños sino a los adultos, según lo evidencian relatos orales. Estudiosos del tema –entre ellos Seth Lerer– sostienen que en la fábula está el canon de la literatura infantil y que sus bases fueron sentadas por Menandro, Petronio, Apuleyo** y Esopo.

Sobre la preponderancia de las fábulas de Esopo en el público infantil, los estudios de Lerer, señalan:

“[...] No se trata simplemente de que Esopo nos presente un mundo en el que los animales hablan, ni de que sus sencillas moralejas parezcan apropiadas para el público más joven. Lo realmente significativo es que sus fábulas hablan de niños. Esta característica es lo que hizo que su obra fuera considerada tan apropiada para la enseñanza, tan importante en el ámbito infantil y escolar”¹⁸.

El gran valor de la obra de Esopo está en conseguir la atención del menor porque sus personajes son protagonistas infantiles en un mundo de adultos, dispuestos a hacer su voluntad por encima de los intereses del niño.

La gran paradoja en torno a la historia de la fábula esópica radica en su origen como forma literaria que surge de las clases bajas, de los esclavos; y a pesar de que fue

¹⁸ LERER, Op.Cit., p. 97

concebida para minimizar los comportamientos insumisos de los subordinados, resultó ser útil para moldear a los chicos de clase alta acorde con las normas cívicas.

Pero la fábula no se quedó estancada en su forma original, versificadores como Babrio (poeta romano que escribió fábulas en griego y adaptó un centenar de obras de Esopo) y Fedro (fabulista latino de la época imperial, esclavo, que escribió cinco libros de fábulas en verso) transformaron la fábula de Esopo en una serie de relatos unificados con moraleja, con una interpretación literaria. Gracias a ellos, la fábula dejó de ser una forma extendida e independiente de sabiduría popular para integrarse a un corpus de literatura.

Los nuevos fabulistas de esa época eran pedagogos, poetas para la juventud. Entre los más destacados pueden ser citados: Alviato, romano, del siglo IV, que escribió fábulas propias y tradujo al latín las de Babrio; y Rómulo, autor latino que pasó a prosa los poemas de Fedro, y alteró algunos detalles para ofrecer un contexto preliminar distinto para el estudio de la fábula esópica.

En el siglo XII, Gualterio Ánglico o Walter of England (también conocido como “el Anónimo de Nevelet”) compiló una colección de fábulas latinas en verso, algunas basadas en la colección de Rómulo.

A partir del Medioevo, los jóvenes entraron en una especie de incipiente labor hermenéutica: al leer, el estudiante anotaba en un latín sencillo los sinónimos de los términos poco comunes, o los traducía a su propia lengua vernácula, y en los márgenes escribía pensamientos filosóficos y literarios para aclarar los significados de la fábula.

El intento de interpretación con fábulas esópicas de las obras de autores como Virgilio, Ovidio y otros clásicos, dio origen a la teoría literaria que se basa en la búsqueda de la “intentio auctoris” que no equivale a la intención del autor en el sentido moderno sino al propósito del texto (enseñar, moralizar o ilustrar un hábito de comportamiento).

En el Medioevo, la fábula esópica se apoderó de los autores que componían textos en latín, francés antiguo, en alto alemán medio, en bajo alemán medio, en español y (a finales del siglo XV) en inglés. Las fábulas figuran entre las primeras obras de literatura

clásica que fueron traducidas (“traducción quiere decir transmisión. El significado de la palabra latina ‘translatio’ es traslado”¹⁹) a las lenguas vernáculas.

El niño de la Edad Media veía al mundo como un libro lleno de signos y símbolos que necesitaban ser interpretados. Rezaba, jugaba, leía y escribía, entre la realidad y el texto; es por eso que el estudio de la literatura infantil medieval* habla de la vida cotidiana de los niños y de la imaginación de la sociedad de ese entonces.

A finales del siglo XV y comienzos del XVI, cobró gran importancia la ilustración que, en las manos de los primeros impresores, convirtieron a las fábulas en imágenes del mundo de entonces, en guías de moralidad y de interpretación de la vida cotidiana.

Las leyendas permearon todas las lenguas europeas. La poesía francesa llegó a los primeros libros impresos, los versos en alemán antiguo convirtieron criaturas de la Antigüedad en personajes cotidianos, mientras la prosa inglesa aparecía en las primeras páginas impresas con tipos móviles.

En 1476, el alemán Heinrich Steinhöwel tomó el legado de Esopo, Aviano, Isidoro de Sevilla y muchos fabulistas e intérpretes medievales, y compiló una de las primeras ediciones impresas de las fábulas, con textos en alemán y latín.

En el campo de la literatura infantil (que aún no era considerada como tal), la historia retornó a sus orígenes: siguiendo el modelo de la Antigüedad, el *Speculum principis* (*Espejo de príncipes*) se erigió como el medio ideal para enseñar a gobernar a los reyes. Su contenido moral, aforismos y citas religiosas y clásicas, convirtieron a estas obras, escritas en latín y lenguas vernáculas, en tratados de ética aristocrática.

Entonces cobró importancia el Coloquio, una tradición de la Alta Edad Media con una visión de carácter profundamente teatral y escénico del estudio, que consistía en un diálogo entre el maestro y sus discípulos. A través del Coloquio, cuyo énfasis estaba en leer y hablar correctamente, el alumno aprendía las realidades de la vida, su lenguaje.

* La literatura medieval para niños se conserva en textos manuscritos.

¹⁹ LERER, Op. Cit., p. 79

Resulta interesante destacar que, entre la poesía marginal de la época, emergieron los trabalenguas como herramienta para mejorar la elocuencia del estudiante.

2.3.2. La religión omnipresente. El Cristianismo en el Medioevo marcó la narrativa infantil con la figura permanente de la Sagrada Familia como motivo literario, sin importar si las familias de la vida real podían o no emular el ejemplo bíblico. La concepción sacra de la vida familiar convirtió al niño Jesús en una imagen omnipresente en la literatura, la plástica y, en general, los lugares de culto.

La puesta en escena, el drama en el Medioevo, en esencia consideraba a los niños como actores que representaban tres papeles: el Niño Jesús, pequeños santos o diablillos traviesos.

Por eso no es extraño que los primeros testimonios de versos infantiles –que todavía se conservan– pasaran por el filtro de la Iglesia, pues era común que en los sermones, los oficiantes apelarán a juegos y cancioncillas infantiles.

En la Edad Media, los adultos se dedicaron a redactar consejos para los jóvenes. Más de quinientos años perduraría el florecimiento de la llamada literatura didáctica, en latín y en distintas lenguas vernáculas europeas.

De esta tradición didáctica vinculada a la literatura, el ejemplo clásico es *El Tratado de Astrolabio*, un manual científico que Geoffrey Chaucer escribió para su hijo de diez años.

En este momento histórico específico, en la Edad Media, es posible ubicar el nacimiento de la literatura infantil, de los textos escritos especialmente para niños, con el propósito de enseñarles algo. La diversión del chico a través de la lectura no era todavía una consideración importante y, adicionalmente, los niveles de analfabetismo infantil eran muy altos.

Los primeros libros publicados para niños solían distribuir sus contenidos por orden alfabético. En 1.658, se publicó el primer libro ilustrado, *Orbis Sensualium pictus*, de

Juan Amós Comenio, el cual fue traducido a varias lenguas y editado centenares de veces, por lo cual ejerció una fuerte influencia en la edición posterior de textos.

La literatura infantil del ocaso de la Edad Media acogió los nuevos ideales de vida familiar y éxito comercial, del mismo modo que el desarrollo de la cultura escrita en las lenguas vernáculas estuvo ligado al comercio de libros.

A finales del siglo XV, la imprenta cambió totalmente la elaboración y difusión de las obras para niños: William Caxton, Wynkyn de Worde y Richard Pynson, dueños de imprentas inglesas, publicaron parte de esos manuscritos y los pusieron al alcance del público. Los libros infantiles se habían convertido en un producto comercial.

En consecuencia, algunos escritores ingleses medievales, sin importar su público original, se transformaron en autores para niños. Es el caso de Geoffrey Chaucer, cuyas narraciones sobre padres e hijos, en los *Cuentos de Canterbury*, se consideran como expresión de su paternalismo.

Al finalizar el siglo XVII, los puritanos se consideraron como una secta oprimida por la sociedad; de hecho, los cuentos de dolor y muerte de niños, muy populares entonces, emergieron de ese ambiente político.

El puritanismo tuvo singular impacto en la literatura infantil, bajo su dominio los libros para niños se convirtieron en una expresión de la cultura puritana, y los proyectos editoriales de mayor envergadura (relatos de redención y conversión) eran movidos por la educación en el espíritu y el crecimiento desde la moralidad.

La necesidad de reforzar la autoridad y de enfatizar en el desarrollo del individuo, desembocaron en los libros infantiles de corte puritano, cuyo mensaje invitaba a trazar un objetivo moral en la vida desde la infancia.

En *Microcosmografía* (1.628), escrita por el anglicano John Earle, el niño es un hombre, una copia de Adán antes de Eva, una imagen fresca de la naturaleza: “Su Alma es todavía un papel en blanco en el que no hay escrita opinión alguna sobre el mundo, mientras que al final se convierte en un cuaderno repleto de incoherencias [...]”²⁰.

²⁰ LERER, Op. Cit., p. 137

En el siglo XVII, el libro *New England Primer* resume esa tradición literaria ligada a lo sagrado, con poemas como el atribuido al mártir John Rogers:

Prestad oídos, hijos míos, a mis palabras,
 pues Dios las ha recogido con premura,
 fijad sus leyes en vuestro corazón,
 y grabadlas en vuestra memoria.
 Os dejo aquí un librito,
 para que lo observéis;
 ojalá podáis ver el rostro de vuestro Padre
 cuando ya esté muerto y se haya ido²¹.

David H. Watters, profesor de la Universidad de New Hampshire y analista del texto en cuestión, considera que la catequización oral iniciaba al niño en un tipo de expresión controlada en su forma y contenido, y lo alistaba para abordar los textos escritos como si hablasen con la autoridad de un padre.

Hasta el siglo XVII, la fábula prevaleció como el pilar de la literatura infantil y para adultos, pues los cuentos de animales astutos de Esopo habían quedado a la merced de las reformas políticas y la sátira social.

En el siglo XVIII, en Gran Bretaña y Norte América, los proyectos editoriales proyectaban la literatura infantil como una necesidad social, lo cual desencadenó la proliferación de adaptaciones y versiones abreviadas de obras como *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe; de *Clarissa* (o *La historia de una joven dama*), de Samuel Richardson, y de *La Biblia*.

2.3.3. ¡Leer es jugar! Durante el siglo XVIII y principios del XIX, las obras para niños adoptaron los principios filosóficos de John Locke, considerado como el padre de las teorías y prácticas pedagógicas en Gran Bretaña, Francia, Alemania, Holanda y los Estados Unidos.

Locke creía que, al nacer, el hombre es una tabula rasa, una página en blanco, lo cual dio lugar a una forma de representación del conocimiento y de la experiencia en la

²¹ IBID, p. 142.

narración literaria. Es decir, con la negación de la existencia de ideas innatas, Locke convirtió el niño en producto de su educación.

El pensamiento de Locke con respecto al juego infantil transformó la relación del niño con la lectura, y a partir de la difusión de sus teorías, los libros para niños comenzaron a apropiarse del término “juego” en sus títulos; por ejemplo *Child's new play-thing* (*Nuevo juego infantil*), de Mary Cooper (1.742), que presentaba letras, sílabas, ilustraciones y palabras para recortar y pegar.

¡El libro había pasado a ser un objeto del cuarto de juegos!

Locke fue enfático en recomendar la traducción interlineal de Esopo, consideraba que los libros de relatos esópicos para estudiantes debían tener ilustraciones —de objetos familiares, que ellos identificaran visualmente— que les resultaran entretenidas y los animaran a leer.

Las teorías que Locke —y los autores infantiles de su órbita— planteaba sobre el conocimiento y la educación estaban orientadas a responder cuestiones tales como si el niño tiene capacidad de raciocinio, qué sucede cuando sus animales y juguetes cobran vida, y cómo esos factores ponen a prueba la percepción del adulto de la naturaleza singular del ser humano, su percepción del niño que lleva adentro.

El interés de Locke estaba en la eliminación de detalles elaborados y descriptivos para obtener una narración lineal, con afirmaciones directas que apuntaran al análisis de las acciones de un personaje determinado. En *Some Thoughts Concerning Education* (*Algunos pensamientos sobre la educación*), Locke afirma que el objetivo es “enseñar a la mente a dominarse a sí misma”²².

Su versión de Esopo está concebida para invitar al estudiante a leer, a actuar y a aprender y, acorde con su epistemología, el saber se alcanza a través de la reflexión sobre los objetos que se han visto: “el niño no aprenderá por medio de la memorización pura y dura. Aprenderá a través de la reflexión”²³.

²² LOCKE, John. *Some Thoughts Concerning Education*. New York: Bartleby.com, 2001. Recuperado el 26 de noviembre de 2010. En: <http://www.bartleby.com/37/1/>

²³ IBID

Contar cuentos se transforma en una confirmación de la ficción, un ejercicio para hallar la verdad encerrada en las fábulas, tanto en Esopo como en Locke el objetivo es que los objetos cotidianos sirvan de instrumento de juegos pedagógicos.

En 1.719, tuvo lugar la más remota publicación de una obra de gran impacto en todas las edades: *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe. El éxito de esta novela ha sido atribuido a la conjugación de los dos pilares filosóficos de comienzos de la era moderna que impulsaron la literatura infantil: la devoción puritana y la epistemología lockista.

Crusoe es una adaptación al inglés del nombre alemán Kreutznaer ('próximo a la Cruz'), el término alemán para 'cruzada' es kreuzzug. Con la raíz de su apellido, Robinson se vincula con un viaje espiritual, se convierte en un cruzado.

El filósofo francés Juan Jacobo Rousseau hizo de *Robinson Crusoe* la obra base de su visión de la enseñanza, manifiesta en el *Emilio*.

El *Emilio* evidencia más interés por la sinceridad y la autenticidad que por las virtudes y los defectos como esencia de la felicidad del hombre. Bajo su raciocinio, los seres humanos precisamos de la experiencia de los sentidos.

La tradición robinsoniana perduró en las relaciones familiares y la política a través de emulaciones como *El nuevo Robinson Crusoe* (1.788), de John Stockdale; o *Los Robinsones suizos* (1.812), de Johann Wyss; y una serie de relatos en los que las islas desempeñan un papel principal: *La isla de coral* (1.858), de R. M. Ballantyne; *La isla del tesoro* (1.883), de Robert Louis Stevenson; y *La isla misteriosa* (1.874), de Julio Verne.

Robinson Crusoe también está en muchos de los clásicos del siglo XX: en *Winnie the Pooh*, de A. A. Milne (el personaje de Christopher Robin tiene en su nombre a dos grandes exploradores de nuevos mundos: Cristóbal Colón –Christopher Columbus– y Robinson Crusoe); *Stuart Little*, de E.B. White, y *Where the wild things are*, de Maurice Sendak.

2.4. EL PENSAMIENTO DE BRUNO BETTELHEIM

De cómo se visualiza al niño como ser pensante, con sus limitaciones en el manejo de la lógica y la experiencia, depende la apertura de espacios de participación para él en el medio, y entre ellos está la literatura.

La relevancia del surgimiento del género de la literatura infantil radica en que supone el considerar que a un menor le puede gustar leer o que le lean historias: es una invitación abierta para interactuar con sus semejantes, a ser sujeto activo del medio doméstico e, inclusive, público.

La valoración de las habilidades intelectuales del menor de edad y de los vínculos de la experiencia infantil con la vida adulta, redimensionaron la importancia del niño como actor social, como ser individual con rango de acción en el medio.

Con el surgimiento de la Teoría del Psicoanálisis en Viena, a finales del siglo XIX, Sigmund Freud atribuyó a los niños una capacidad de búsqueda ligada a sus competencias intelectuales.

A principios del siglo XX, el filósofo norteamericano John Dewey (uno de los fundadores del Pragmatismo) manifestó su inquietud por el lenguaje psicológico y la importancia de la pedagogía, en la obra *Cómo pensamos cognición y desarrollo humano* (1.910):

“Las historias imaginarias que cuentan los chicos poseen todos los grados de la coherencia interna: algunas son inconexas, otras articuladas. En este último caso, aparentan un pensamiento reflexivo: y en verdad se suelen dar en mentes dotadas de capacidades lógicas. Estas construcciones fantásticas preceden a menudo a un pensamiento de tipo más rigurosamente coherente y le abren camino”²⁴.

Para Dewey el pensamiento debía reservarse para “lo nuevo, lo precario, lo problemático”, convencido de que la actitud innata y pura del niño –curiosa, imaginativa y experimental– se aproximaba mucho al espíritu científico.

²⁴ DEWEY, John. *Cómo pensamos, cognición y desarrollo humano*. España: Paidós, 1989.

Por su parte, el psicoanalista vienés Bruno Bettelheim (1.903-1.990) sustentaba que la importancia del psicoanálisis infantil estaba en su posibilidad de canalizar la manifestación de los sentimientos ambivalentes que el niño experimenta con respecto a sus padres.

La observación metódica y tratamiento que la escuela psicoanalítica le dio a la exteriorización de tal ambivalencia en el niño le valió el rechazo de la sociedad, a la cual le costaba aceptar la presencia de ese tipo de sentimientos oscuros en la infancia. La obra de Bettelheim, *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, dice al respecto: “Los cuentos de hadas fueron duramente criticados cuando nuevos descubrimientos del psicoanálisis y de la psicología infantil pusieron al descubierto la violencia, la angustia, la destrucción e incluso el sadismo inherentes a la imaginación infantil”²⁵.

Los inclementes críticos de los cuentos populares de hadas concluyeron que si había monstruos en los cuentos para niños, éstos tenían que ser bondadosos; pero, según Bettelheim, se olvidaron del monstruo que el chico conoce mejor y que más le preocupa: el monstruo que teme ser él mismo, el que a veces lo persigue.

Según los estudios del autor de *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, cuando el adulto no le habla al niño del monstruo que habita en su interior, el que se esconde en su inconsciente, evita que el niño le dé forma a ese enigma oscuro mediante las imágenes de los cuentos de hadas que conoce.

En este sentido, el cuento de hadas precisa ser verosímil y para ello debe brindarle al niño elementos de referencia de modo que él haga sus elaboraciones internas, con base en imágenes (que pueden ser tan fantasiosas como se quiera) basadas en la realidad, en lo creíble:

“Antes de que el niño pueda llegar a captar la realidad, es necesario que disponga de un marco de referencia para valorarla. Cuando pregunta si una historia es verdad, quiere saber si esta narración constituye una contribución importante para su comprensión y si tiene algo significativo que decirle con respecto a sus mayores preocupaciones”²⁶.

²⁵ BETTELHEIM, Bruno. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas: La extraordinaria importancia de los cuentos de hadas para la formación moral e intelectual de los niños*. Sexta edición. Barcelona: Editorial Crítica S.A., 1983. p. 171

²⁶ BETTELHEIM, Op. Cit., p. 175

Para Bettelheim, los cuentos de hadas son absolutamente necesarios como herramienta para que el niño haga contacto con su lado oscuro que, de ser exteriorizado sin control, puede ser socialmente rechazado, considerado política y públicamente incorrecto. Es decir, el niño necesita fantasear para despojarse de sus angustias internas:

“Despojado de tales fantasías, el pequeño no consigue conocer bien este monstruo y no sabe qué puede hacer para dominarlo. En consecuencia, el niño experimenta sin remedio las peores angustias; lo cual es mucho peor que si le hubiesen contado los cuentos de hadas con los que dar forma a estas angustias y, de este modo, poder vencerlas”²⁷.

La brevedad de la obra *Where the wild things are* parecería no dar espacio al pensamiento filosófico y reflexivo desde la perspectiva del niño; sin embargo, el periplo de Max evidencia que la experiencia humana comienza con la exploración de la imaginación infantil, un laberinto de fantasías cuyo hilo conduce a la realidad, a la racionalidad del adulto.

Sobre la importancia de la fantasía como mecanismo para alcanzar la racionalidad y asumir la realidad, la pedagoga Jacqueline Held considera:

A pesar de toda nuestra complejidad –somos conflictivos, ambivalentes y estamos llenos de contradicciones–, la personalidad humana es indivisible. Una experiencia, sea del tipo que sea, afecta a todos los aspectos de la personalidad al mismo tiempo. Y la personalidad total necesita el apoyo de una fantasía rica, combinada con una conciencia sólida y una comprensión clara de la realidad, para ser capaz de llevar a cabo las tareas que le exigen la vida cotidiana²⁸.

Desde su publicación, en 1.963, *Where the wild things are* despertó polémica por el comportamiento de Max, y por las ilustraciones míticas, aterradoras y burlescas de Sendak.

²⁷ IBID. p. 172.

²⁸ HELD, Jacqueline. Los niños y la literatura fantástica: función y poder de lo imaginario. Primera edición. Barcelona: Ediciones Paidós, Ibérica S.A., 1981. p. 120

Max, disfrazado de lobo, encarna los sueños y deseos de trasgresión del niño, en un cuento ligado al psicoanálisis infantil. El héroe, Max, constituye una subversión del rol socialmente aceptable del niño en el cuento infantil.

En el espacio virtual *Eterna Cadencia*, la crítica literaria y autora de cuentos infantiles Clara Levin, reseñó el cuento de Sendak, con énfasis en el factor del control propio en el niño, como vía para someter el lado oscuro del inconsciente infantil:

El tema de fondo de *Donde viven los monstruos* es el autocontrol. La historia abre con un escenario de desenfreno [...] Todo se corta abruptamente cuando la madre castiga a Max y él reacciona con furia hacia ella (y hacia los límites que le son impuestos desde afuera, contra su voluntad). Al final de la historia, la casa está en orden, la madre ya no está enojada (provee comida) [...] Lo que sucede en el interín –el nudo fantástico de la historia– es el proceso por el cual Max recobra el dominio de sí y decide auto-imponerse límites²⁹.

La aparición en la literatura infantil de un personaje como Max, reconoce atributos en la mentalidad infantil que no son sólo el producto de las observaciones del psicoanálisis freudiano; existe otra corriente teórica que exalta las posibilidades hermenéuticas en el niño: el Constructivismo.

La Teoría Constructivista del biólogo y filósofo suizo Jean Piaget (1.896-1.980), parte del presupuesto: “el conocimiento no se descubre, se construye”.

Según Piaget, en el niño prevalecen hasta la pubertad comportamientos guiados por la imaginación. Sus ideas aportan al pensamiento constructivista la concepción del aprendizaje como un proceso interno de construcción, en el cual el individuo participa activamente, adquiriendo estructuras cada vez más complejas denominadas estadios.

Su teoría cognitiva descubre los estadios de desarrollo cognitivo (ver página 57) desde la infancia hasta la adolescencia, las estructuras psicológicas que se desarrollan a partir de los reflejos innatos y que se organizan en esquemas de conducta, se internalizan

²⁹ LEVIN, Clara. Donde viven los monstruos. 20 de marzo de 2009. Blog Eterna Cadencia. Recuperado el 20 de julio de 2009. En: <http://eternacadencia.wordpress.com/2009/03/20/donde-viven-los-monstruos/>

como modelos de pensamiento y se desarrollan después en estructuras intelectuales complejas.

Bajo estas circunstancias, el conocimiento, que se origina en la acción transformadora de la realidad, no es el resultado de una copia de la realidad misma sino de la interacción con el medio.

El pensador suizo sostenía que aunque los aspectos mágicos del mundo de un niño de tres años no representan un desafío fundamental para el entendimiento del adulto, esas diferencias de percepción van hasta la raíz que define la imaginación. Para los mayores el mundo es dinámico pero inteligible, hasta el último nivel de la percepción sensorial de cada día.

En relación con la narrativa infantil, el Constructivismo es crucial por cuanto cuestiona la creencia: el niño es inducido a creer cuando se le transmiten dogmas que no admiten la duda y el cuestionamiento. La creencia no contempla la experiencia inicial ni considera los significados propios, basados en conocimientos previos, en lo familiar. Sobre la duda, la pregunta, se erige el aprendizaje significativo del Constructivismo.

Y en el caso particular de Max, su viaje hacia donde viven los monstruos es una metáfora de las preguntas existenciales del ser humano, el viaje hasta esos confines internos donde yacen las dudas sobre sí mismo.

Bruno Bettelheim enfocó su pensamiento, estudios y escritos hacia la aplicación de los principios psicoanalíticos propuestos por su mentor, Sigmund Freud, a los problemas en la educación, la sociedad y la familia.

Dedicó gran parte de su obra a la reinterpretación del psicoanálisis a la luz de sus colegas y maestros: el filósofo John Dewey, el psicoanalista August Aichhorn, Anna Freud, Erik Erikson, y el mismo Freud.

Es importante señalar que, como el escritor Maurice Sendak, Bettelheim vivió la Segunda Guerra Mundial en condición de judío, pero con una diferencia fundamental: estaba en Europa, lo cual lo sometió a los vejámenes del régimen nazi. Su experiencia en campos de concentración está compilada en la obra *The Informed Heart* (1.960), en la que se formula preguntas sobre la autonomía del hombre en la sociedad de masas, y

reflexiona sobre el hecho de que el hombre bifurque las razones del corazón y las de su mente. El psicoanálisis fue su ancla y fuente de inspiración para escapar de la muerte durante la guerra.

El texto *Bruno Bettelheim (1.903-1.990)*, publicado por Karen Zelan en la revista *Prospects* (medio especializado en educación comparada), comenta sobre la visión que Bettelheim tenía del pensamiento freudiano: “Si la interpretación de los sueños es el camino real hacia el inconsciente, el psicoanálisis, es el camino real para la reforma educacional”³⁰.

Las apreciaciones de Bettelheim seguían la línea psicoanalítica de Sigmund Freud, quien escribió:

En todos los campos en los que el psicoanálisis ha sido aplicado ninguno ha levantado tanto interés, inspirado tanta esperanza, y en consecuencia ha atraído a tantos trabajadores hábiles como la teoría y práctica del entrenamiento infantil. [...] El niño se ha convertido en el objeto principal de la investigación psicoanalítica y en ese respecto ha reemplazado a los neuróticos con que ese trabajo comenzó. [...] No es sorprendente el incremento en las expectativas que el trabajo psicoanalítico generó en la educación, cuyo propósito es guiar al niño en su camino a la madurez, apoyarlo, y protegerlo de tomar el camino equivocado³¹.

Tanto Freud como Bettelheim consideraban que era absolutamente necesario formar a los educadores en el psicoanálisis antes de aplicarlo en las aulas. De hecho, el autor de *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, puso en práctica los consejos de su mentor en la Orthogenic School (su famosa escuela para niños autistas), en Chicago, mejorando la educación de los niños a través del incremento de la formación de sus profesores.

Bettelheim solía lamentar la mala traducción del pensamiento freudiano del alemán al inglés, lo cual ha conducido a errores en la aplicación de la técnica psicoanalítica; inclusive llegó a afirmar que las fallas en interpretación lingüística han conseguido que

³⁰ZELAN, Karen. “BRUNO BETTELHEIM (1903-1990)”, en: *Prospects: the quarterly review of comparative education* (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. XXIII, no. 1/2, 1993, p. 85-100.

³¹ IBID, p.2

las teorías de Freud tengan carácter científico y no humanístico, como lo son en su lengua original.

“Freud aparece ante el lector de habla inglesa como abstracto, despersonalizado, muy teórico, erudito y mecanizado”³², dijo Bettelheim, y enfatizó en el hecho de que el padre del psicoanálisis se expresaba con tal claridad, que sus palabras podían resultar familiares para cualquier niño alemán.

A principios de los sesenta, fijó sus estudios en el trabajo del Desarrollo Evolutivo de Jean Piaget, con el fin de aplicarlos a su escuela en Illinois.

Como Piaget, Bettelheim veía en el juego infantil un intento del niño de construir un puente entre su realidad interna y el mundo que lo rodea; en la primera infancia, jugar es una manera de desarrollo y comunicación.

No obstante, mientras Piaget se concentraba en los aspectos intelectuales del juego, la perspectiva psicoanalítica de Bettelheim apuntaba a los beneficios emocionales y sociales del juego, en especial el encaminado a una sana relación padres-hijos.

Sus estudios demuestran que el juego es la ruta hacia la identidad: evocando a Freud, Bettelheim afirmaba que a través de la lúdica el niño consigue sus primeros logros culturales y psicológicos significativos.

El poder del pensamiento posfreudiano de Bettelheim radica, según Zelan en: “su habilidad para iluminar conceptos que son obvios para los psicoanalistas pero que permanecen oscuros para los padres”³³.

Este psicoanalista infantil utilizó los cuentos populares para ayudar terapéuticamente a los niños traumatizados por su experiencia en los campos de concentración nazis. De ahí surgió, a finales de los años setenta, la reflexión sobre el papel del folclore como un material literario sabiamente seleccionado y filtrado a través de los siglos para responder a los conflictos psicológicos propios de la infancia.

³² IBID, p.11

³³ IBID, p.5

El libro *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, de Bruno Bettelheim, guía el análisis de los elementos narrativos del cuento de hadas en este trabajo académico, así como la mirada al proceso hermenéutico en el niño. La obra es el resultado de la observación que Bettelheim adelantó desde su práctica terapéutica, a través de la cual descubrió la importancia de que el niño, desde muy temprana edad, tenga acceso a material narrativo que forme en él la capacidad de establecer un horizonte de significado para darle sentido y orientación a su vida.

El psicoanalista tomó consciencia de que en los cuentos de hadas y sus personajes arquetípicos está el material ideal para proporcionar significado a la vida del niño.

Los cuentos de hadas, que nos son tan familiares desde los estados más elementales de nuestra existencia, tienen algunas temáticas constantes, las cuales de acuerdo con el psicoanálisis infantil posfreudiano, no estamos en posición de entender conscientemente ni podemos eliminar de nuestra memoria.

Sigmund Freud formuló la Teoría del Psicoanálisis con un objetivo primordial: “que el hombre fuera capaz de aceptar la naturaleza problemática de la vida sin ser vencido por ella o sin ceder a la evasión”³⁴.

Desde la perspectiva del psicoanálisis infantil posfreudiano, de la corriente de Bettelheim, el niño necesita distanciarse de su inconsciente*, verlo desde afuera para dominarlo. Cuando el inconsciente del niño pasa a primer plano, domina totalmente su personalidad, y por eso es necesario que el menor externalice, capte y controle sus procesos internos.

El pequeño que se hace consciente de lo que representa la figura de los cuentos en su propia psicología, se despoja de un recurso necesario para él, y se siente vencido al darse cuenta de los deseos y sentimientos negativos que lo invaden.

* El Sistema Inconsciente, descubierto por Freud, consiste en un sistema psíquico cuyos contenidos no tienen acceso a la conciencia, al menos no fácilmente, porque han sido reprimidos y encuentran una resistencia cada vez que intentan acceder a la conciencia. Lo que intenta el psicoanálisis es hacer consciente lo inconsciente a partir de la palabra mediante el método de asociación libre y la interpretación.

³⁴ BETTELHEIM, Op. Cit., p. 15

El cuento de hadas es una herramienta terapéutica del psicoanálisis, en tanto permite que el paciente encuentre sus propias soluciones a través de la contemplación de lo que la historia parece aludir sobre él mismo y su complejidad interna en ese momento de su vida. Una vez más: el factor de identificación del lector oyente con personajes y situaciones de la narración es la gran constante, necesaria para la transmisión del mensaje.

Bettelheim sostiene que no es gratuito que, a veces, los cuentos ofrezcan las mismas respuestas que da el psicoanálisis, puesto que es necesario integrar nuestras ambivalencias para evitar que nos arrastren y, en casos extremos, nos acaben.

La integración interna es una lucha que cada persona encara de formas diversas y, para algunos, es una tarea que se toma toda la vida. La consecución de una personalidad unificada logra que el hombre sea capaz de enfrentarse a las dificultades de modo seguro y certero.

Cada historia proyecta en su desenlace la integración de algún conflicto interno; y entre tantos cuentos de hadas que existen, hay incontables formas de problemática básica.

Desde la óptica posfreudiana, la naturaleza irreal de la narración es una herramienta importante por cuanto evidencia que el cuento de hadas no está interesado en brindar una información útil acerca del mundo externo, sino en los procesos internos que tienen lugar en un individuo.

Es por eso que con el surgimiento de las teorías del psicoanálisis de Freud y la psicología constructivista de Piaget, los cuentos de hadas fueron duramente criticados, pues dejaron sin velo la violencia, la angustia y la destrucción inherentes a la imaginación infantil. Con la mirada profunda a la psique del niño, por primera vez en la historia de las ideas se insinuaba la destrucción del mito de “la inocencia infantil” – entendida como ausencia de sentimientos negativos–.

Bruno Bettelheim expone la relevancia de la función de los cuentos de hadas en la aplicación del modelo psicoanalítico de personalidad humana:

[...] los cuentos aportan importantes mensajes al consciente*, preconsciente** e inconsciente, sea cual sea el nivel de funcionamiento de cada uno en aquel instante. Al hacer referencia a los problemas humanos universales, específicamente a

aquellos que preocupan a la mente del niño, estas historias hablan a su pequeño yo en formación y estimulan su desarrollo, mientras que, al mismo tiempo, liberan al preconscious y al inconsciente de sus pulsiones³⁵.

Las historias infantiles hablan de impulsos fuertes de modo que el niño pueda comprender inconscientemente, mientras enfrenta las luchas del crecer, y brindan opciones para solucionar conflictos e inconvenientes.

El psicoanálisis infantil posfreudiano señala que la forma y estructura de los cuentos de hadas sugieren al niño imágenes que le permiten estructurar sus propios ensueños y mejorar su vida.

El niño aprende a comprender gracias a la adaptación del contenido inconsciente a las fantasías conscientes, las cuales le permiten entender ese contenido. No obstante, la calidad del texto es el factor preponderante a la hora de despertar interés en el niño:

“El placer que experimentamos cuando nos permitimos reaccionar ante un cuento, el encanto que sentimos, no procede del significado psicológico del mismo aunque siempre contribuye a ello, sino su calidad literaria; el cuento es en sí una obra de arte, y no lograría impacto psicológico en el niño sino fuera, ante todo, eso: una obra de arte”³⁶.

La comprensión explícita no es la vía para aprehender el contenido de la historia y su moraleja, es la calidad del relato la que lleva al niño a fantasear. El mensaje para el lector infantil es efectivo en tanto sea transmitido de modo casual, no como lección o exigencia, sino como demostración de que la vida es así.

Aún desde el psicoanálisis infantil, hay posiciones diversas sobre la manera de adoptar y procesar el mensaje. Mientras la corriente del psicoanálisis posfreudiano se preocupa por mostrar qué tipo de material reprimido o inconsciente subyace en los mitos y

* La conciencia está asociada a la percepción. Su función es selectiva: recibe y filtra los estímulos provenientes del mundo exterior y del interior. De toda la información que se ofrece a nuestra percepción, somos conscientes momentáneamente de ciertos elementos y de otros no.

**Los contenidos del Sistema Preconsciente no están en la conciencia pero son susceptibles de acceder a ella. Es la información que no está en la conciencia inmediata pero que surge ante un estímulo, como lo puede ser una pregunta.

³⁵ BETTELHEIM, Op. Cit., p. 13

³⁶ IBID, p. 21.

cuentos de hadas, y como éstos se relacionan con los sueños y fantasías; los seguidores de Carl Jung subrayan: “Los personajes y acontecimientos de estas historias representan fenómenos psicológicos arquetípicos y sugieren, simbólicamente, la necesidad de alcanzar un estadio superior de identidad, una renovación interna [...]”³⁷.

Bajo la óptica tradicional, una de las principales contribuciones del cuento de hadas es que comienza donde el niño se encuentra, desde su punto de vista emocional, para mostrarle el camino a seguir por medio de un material fantástico.

Para el psicoanálisis infantil posfreudiano, el cuento de hadas le ofrece al niño la certidumbre de que algún día llegará a conquistar un reino, aunque le cueste imaginárselo y no pueda creerlo, pues el relato le asegura que fuerzas mágicas acudirán en su ayuda.

El relato fantástico le promete al lector la victoria que anhela desde un punto de vista psicológico (más persuasivo que la historia realista) y, puesto que el niño cree que el reino será suyo, creerá en el resto de la historia: que tiene que partir para encontrar ese reino, que la conquista no es inmediata, que asumirá riesgos, que será sometido a duros retos, y que no necesitará la ayuda de otros para alcanzar su objetivo.

A manera de conclusión: existen dos hechos históricos fundamentales para la aparición de la literatura infantil. En primer lugar, la consideración de la infancia como concepto y como categoría dentro de la sociedad; y en segundo, la apreciación del niño como lector con criterio independiente del adulto, y con la habilidad de ensamblar elementos narrativos y establecer una relación interpretativa directa –no mediada por un mayor– con la obra de arte que es el texto literario.

Así mismo, la transgresión a la moraleja tradicional en el cuento de hadas (cuya trayectoria y significado social se examina en el capítulo 3) aparece como efecto de las transformaciones sociales y políticas tras el cese de la Segunda Guerra Mundial, en 1.945, y por el impacto de dos teorías que confían en la capacidad del niño como hermeneuta: el psicoanálisis y el Constructivismo.

³⁷ IBID, p. 53

Capítulo 3

LA MORALEJA: ¿REFLEJO DE LOS VALORES DE UNA ÉPOCA?

“La consistencia es para un mundo imaginario,
lo que las leyes de la física son para el nuestro”¹.
***The child that books built*, de Francis Spufford**

Estudiosos de la narrativa y la literatura infantil, como Italo Calvino², reconocen que, históricamente, la vida intelectual del niño –con excepción de las experiencias familiares en su entorno inmediato– ha dependido del mito, la fábula y los cuentos de hadas, como constantes fuentes nutricias de la imaginación y la fantasía.

El cuento de hadas, que juega un rol determinante como ilustrador de la naturaleza dual (humana y animal) del ser humano, ha obrado como mecanismo para mantener la integración de esas dos facetas de nuestra psique.

La moraleja, o la lección que queda tras el desenlace del cuento de hadas, ha tenido por tradición un carácter moralizante; no obstante, la literatura infantil contemporánea ha trazado una nueva ruta: la moraleja como herramienta para lograr la catarsis, para la liberación de las angustias del niño.

Para comenzar, este capítulo se hace una aproximación a dos conceptos básicos para construir el análisis: la moral y el cuento de hadas, con el objetivo de revisar la historia y pensar el papel de la moraleja en la literatura infantil y su transformación, con la obra *Where the wild things are*, de Maurice Sendak, como objeto de estudio y paradigma de ese cambio.

Una vez precisados esos pilares conceptuales, se examinarán las diversas manifestaciones que la moraleja ha tenido en la historia de la narrativa, hasta llegar a la

¹ SPUFFORD, Francis. *The child that books built: a life in reading*. New York: Picador, 2002. p. 85

² CALVINO, Italo. *De Fábula*. Segunda edición. Madrid: Ediciones Siruela S.A., 2002. P. 33

literatura infantil considerada como tal, y sus vínculos con los momentos históricos en que se inscribe.

3.1. LA MORAL

Atenas, siglo IV y III A.C., fue el escenario donde la moralidad entró en debate en la tradición occidental, cuando Platón y Aristóteles destacaron el vínculo entre los cuestionamientos sobre qué es una “buena persona” y qué es una “buena sociedad”.

Se considera que *La República*, de Platón, un diálogo sobre el estado ideal, es una de las más remotas discusiones sobre la naturaleza de la moralidad en Occidente. En el texto, Trasímaco argumenta que “lo justo o correcto es lo que le interesa a la parte más fuerte, o al menos lo que ésta cree ser de su interés y es capaz de imponer por ley”³.

Como punto de partida se reconoce que, desde tiempos remotos, la moral ha sido asociada a la voz del poder y, por lo tanto, es susceptible de ser convertida en instrumento del mismo.

La palabra moral, que procede del latín “*morālis*”, quiere decir norma. Entre otras acepciones, el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* define el adjetivo moral como: “Que no concierne al orden jurídico, sino al fuero interno o al respeto humano”⁴.

Es decir, a pesar de que, por epistemología y uso de la palabra, la moral está vinculada al poder y su ejercicio (en tanto dicta la norma); en su definición moderna está asociada a una estructura más profunda del ser, que trasciende a la normatividad impuesta, común a muchos: el fuero interno.

La moraleja en el cuento de hadas clásico puede ser mirada como una forma de ejercicio del poder (del adulto sobre el niño, de las sociedades sobre los menores), por cuanto

³ PAPINEAU, David. Filosofía: mundo, mente y cuerpo, conocimiento, fe, ética y estética, sociedad. Barcelona: Blume, 2008. p. 135

⁴ Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (vigésima segunda edición). Consultado el 26 de noviembre de 2010. En: <http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?LEMA=libro>

presenta ejemplos en los cuales la norma no está necesaria ni explícitamente establecida, sino que los personajes del relato y sus acciones conducen al lector a una conclusión pre-configurada por el narrador (o autor), con una intención específica: aleccionar, motivar una conducta.

Dichas lecciones moralizantes no proceden directamente de individuos sino de pactos colectivos que, desde tiempos inmemoriales, las comunidades humanas han formalizado. Esos acuerdos son los códigos morales o de conducta, la primera y más importante manera a la que apelaron las sociedades para entender la moralidad, y cuyo sentido radica en la posibilidad de equiparar comportamientos.

El cuento de hadas es el resultado del contenido común, consciente e inconsciente una vez modificado por la mente consciente, no de una persona particular sino del consenso de muchas, en cuanto a lo que, según ellas, son problemas humanos universales y para los cuales aceptan soluciones deseables.

En este punto entra en consideración el riesgo de los absolutos. La creencia en los absolutos morales suele vincularse con la idea de que tales principios son intuitivos y obvios, lo cual genera un conflicto. David Papineau, profesor de filosofía de la Universidad de Londres, explica:

“Resulta fácil asumir que si hubiera absolutos morales intuitivos habría muy poco o ningún desacuerdo ético. Sin embargo, parece haber muchos desacuerdos respecto a la moralidad, y no sólo entre distintos grupos y comunidades culturales, sino también entre individuos”⁵.

Aplicado al campo de la literatura, la sugerencia de una lección moral –o la inclusión de una moraleja directa en la narración, como lo hacía el escritor Charles Perrault, autor de *Caperucita roja*– suele contener una exigencia moral absoluta, la cual puede ser un deber, un derecho, un principio o una obligación, que es completamente incondicional y no admite excepciones.

⁵ PAPINEAU, Op. Cit., p. 151

A través de estas páginas no se pretende unificar conceptos con respecto a la moralidad ni juzgar una orientación moral específica. Para efectos operativos se denominará “moral” al contenido implícito en la moraleja del cuento de hadas, a la lección que quiere enseñar a través de una visión del mundo específica, en gran medida determinada por el momento histórico.

3.2. EL CUENTO DE HADAS

A lo largo del desarrollo de la infancia, el niño busca respuestas a preguntas fundamentales como ¿quién soy yo? ¿de qué modo debo enfrentar los problemas de la vida? No obstante, su pensamiento animista* lo lleva a reflexionar: ¿en qué me debo convertir para enfrentarlos?

En el momento en que el niño se enfrenta a una elección (en el campo de lo real o imaginado) tiene, consciente o inconscientemente, un encuentro con un posible acto moral. Las búsquedas existenciales implican a menudo decisiones morales, y la literatura, bajo la forma de historias bíblicas, fábulas, mitos y cuentos de hadas, ha respondido esos profundos cuestionamientos.

Dichos relatos tienen una característica común, una necesidad fundamental: la fantasía. En los *Fragmentos de Novalis* (1.772-1.801) se leía: “Si tuviésemos una Fantástica, así como tenemos una Lógica, estaría descubierto el arte de inventar”; y los *Fundamentos para una fantástica, el arte de escribir cuentos*** (1.912) exponía técnicas sencillas de invención.

* Según el libro *Piaget y la Teoría del Desarrollo Intelectual*, escrito por Silvia Opper y Herbert Ginsburg, para Piaget los seres humanos poseemos hasta la pubertad una mentalidad animista, en la cual los animales actúan y elaboran raciocinios como humanos y los elementos de la naturaleza tienen vida.

** Obras literarias que han sido objeto de estudio de Seth Lerer, académico de la Universidad de California.

En oposición al relato fantástico están los cuentos realistas que, según los estudios del psicoanálisis infantil posfreudiano*, van contra la experiencia interna del niño, quien tal vez puede prestar atención a la historia y obtener algo de ella, pero no puede extraer un significado personal que trascienda su contenido evidente.

Y aunque los adultos creen que las respuestas de carácter científico clarifican las cosas para el niño, el psicólogo infantil Bruno Bettelheim (ver Capítulo 2) dice que las explicaciones de ese tipo confunden al pequeño y “le hacen sentirse abrumado e intelectualmente derrotado”⁶. La trascendencia que tiene fantasear a través de relatos radica en que las explicaciones científicas requieren un pensamiento objetivo, que el niño no ha desarrollado totalmente.

Para Bettelheim, el impacto fundamental en la vida del niño lo causan sus padres o personas que cuidan de él, y en segundo lugar está la herencia cultural, y la literatura como transmisora de ese legado. El poeta alemán Shiller, da testimonio de ello en una reflexión en *The Piccolomini, III*: “El sentido más profundo reside en los cuentos de hadas que me contaron en mi infancia, más que la realidad que la vida me ha enseñado”⁷.

En la obra *Gramática de la fantasía: introducción al arte de contar historias*, el escritor y pedagogo Gianni Rodari considera a la palabra narrada como formadora de pensamiento, y enfatiza en la importancia del cuento en el ámbito escolar. Sostiene que cuando los primeros cuentos, en la escuela, enseñan reglas sin profundizar en el significado de las mismas, la información pierde valor y no aporta nada relevante a la vida del niño.

Para Rodari, la relación vinculante entre imaginación, lectura y narración, desencadena la formación de ideas: “Puedo destacar cómo, en este proceso aparentemente mecánico

* Corriente de pensamiento dedicada al psicoanálisis freudiano aplicado a la educación infantil, y cuyo principal exponente fue Bruno Bettelheim.

⁶ BETTELHEIM, Bruno. Psicoanálisis de los cuentos de hadas: la extraordinaria importancia de los cuentos de hadas para la formación moral e intelectual de los niños. Sexta edición. Barcelona: Editorial Crítica S.A., 1983. p. 68

⁷ IBID, p. 12.

–narrar, contar, leer–, se filtra, como en un molde, aunque modificando también al molde mismo, mi ideología. Oigo el eco de lecturas antiguas y recientes”⁸.

3.2.1. El cuento de hadas y sus hermanos fantásticos. El mito, la fábula y el cuento popular o de hadas, son los elementos principales que conforman la narrativa de las sociedades preliterarias.

En la obra *Los primeros cuentos del mundo**, Enrique Anderson Imbert muestra cómo los cuentos proceden de una tradición transmitida de boca en boca, y el modo en que mantuvieron, después de la invención de la escritura, sus características orales.

La etimología de la palabra “cuento” deriva de “contar”, una forma del término “computare”, que designa contar en el sentido numérico, relacionar en orden una serie de elementos.

Desde el Medioevo se conocen relatos similares a lo que hoy denominamos cuento, pero entonces eran llamados “fábulas”, “fablillas” y “ejemplos”. Como término literario, el “cuento” cobra importancia en el Renacimiento (para nombrar formas simples como chistes, anécdotas y refranes) al lado de la “novela”: “Cervantes empleó ‘novela’ para la narración escrita literaria y, dentro de la novela, usó el término ‘cuento’ para una narración oral, popular. [...] Novelar es inventar; contar es transmitir una materia narrativa común [...]”⁹.

Con la palabra “cuento” los románticos se referían a las narraciones fantásticas en prosa o en verso. Hacia el siglo XIX, la acepción de ‘cuento’ se amplía para denominar narraciones de muchos tipos, sin embargo, la imprecisión del término seguía prevaleciendo.

*Obra citada en el texto *Teoría técnica del cuento*, de Enrique Anderson Imbert.

⁸ RODARI, Gianni. Gramática de la fantasía. En: introducción al arte de contar historias. Barcelona: Ediciones del bronce. 1996. p 16

⁹ IBID, p.17.

En el marco de la teoría pensada por Anderson Imbert, el cuento es definido así:

El cuento vendría a ser una narración breve en prosa que, por mucho que se apoye en un suceso real, revela siempre la imaginación de un narrador individual. La acción —cuyos agentes son hombres, animales humanizados o cosas animadas— consta de una serie de acontecimientos entrelazados en una trama donde las tensiones y distensiones, graduadas para mantener en suspenso el ánimo del lector, terminan por resolverse en un desenlace estéticamente satisfactorio¹⁰.

Las tres formas narrativas que, por su similitud fantástica, suelen ser confundidas son la fábula, el mito y el cuento de hadas. El profesor Seth Lerer, precisa sobre la fábula: “[...] Ya sea de modo beato o divirtiéndonos, las fábulas afirman siempre, y explícitamente, verdades morales; no hay ningún significado oculto, no queda nada para nuestra imaginación”¹¹.

En cuanto al mito, dice: “[...] no es un cuento admonitorio como la fábula, que al provocar la sociedad nos previene para que no actuemos del modo que, según aquella, sería perjudicial para nosotros”¹².

Algunas historias populares y de hadas surgieron a partir de los mitos, mientras que otras fueron incorporadas a ellos. Ambas formas narrativas personificaban la experiencia acumulada por una sociedad, tal y como los hombres deseaban recordar la sabiduría pasada y transmitirla a futuras generaciones.

Sin embargo, mientras los mitos dan respuestas concretas, los cuentos de hadas ofrecen meras indicaciones, actúan de manera similar a como el niño ve y experimenta el mundo; y resultan tan convincentes porque sostienen que cualquier decisión puede estar en nuestras manos, incluso la posibilidad de no decidir.

En los mitos, mucho más que en los cuentos de hadas, el héroe cultural se presenta como una figura a emular. Platón aconsejaba que los futuros ciudadanos de la República ideal comenzaran su educación literaria con el relato de mitos antes que de simples

¹⁰ ANDERSON, Op. Cit., p. 40

¹¹ LERER, Seth, *La magia de los libros infantiles: de las fábulas de Esopo a las aventuras de Harry Potter*. Barcelona: Ares y Mares (Editorial Crítica S.L.), 2009. P. 63.

¹² IBID, p. 57.

hechos o enseñanzas; y Aristóteles, afirmó: “El amigo de la sabiduría es también amigo de los mitos”¹³.

Dos de las diferencias esenciales entre el mito y el cuento de hadas radican en que el final en los mitos suele ser trágico y en los cuentos de hadas, feliz; y en segundo lugar, el mito es pesimista mientras que el cuento de hadas es lo opuesto, sin importar lo graves que puedan ser algunos de los sucesos de la historia.

Puesto que el cuento de hadas garantiza una solución feliz, el niño no tiene por qué temer a que su inconsciente salga a la luz gracias al contenido de la historia: él sabe que descubra lo que descubra, vivirá feliz para siempre.

El escritor sudafricano J.R.R. Tolkien, autor de *El Señor de Los Anillos*, dice que los aspectos imprescindibles en un cuento de hadas son “superación, huida y alivio”: superación de un profundo desespero, huida de un enorme peligro y sobre todo, alivio. Y enfatiza en el final feliz como la condición sine qua non para que un cuento de hadas sea completo: “[...] Por muy fantásticas o terribles que sean las aventuras, el niño, o la persona que las oye, toma aliento, su corazón se dispara está punto de llorar, cuando se produce el cambio final”¹⁴.

Los protagonistas y los acontecimientos de los cuentos de hadas también personifican e ilustran conflictos internos pero sugieren siempre, sutilmente, cómo pueden resolverse y cuáles serían los pasos a seguir para evolucionar hacia un nivel humano superior.

Mientras que, para el niño, las exageraciones fantásticas de los cuentos de hadas dan a la historia una apariencia de verdad psicológica, las explicaciones realistas le parecen psicológicamente falsas, aunque en realidad sean ciertas. El material de fantasía que se ofrece al niño de forma simbólica le indica cuál es la batalla para alcanzar la autorrealización, garantizándole un final feliz.

¹³ LERER, Op. Cit., p. 52

¹⁴ TOLKIEN, J.R.R. Tree and leaf, Houghton. George Allen & Unwin, Ltd., London, 1964. p. 29

3.2.2. El contraste binario. La obra *Antropología cultural*, de Marvin Harris, reconoce una conexión a través del tiempo entre tradición oral y literatura, con una constante a la que llama contraste binario:

“Los antropólogos han recogido numerosos datos que sugieren que ciertas clases de estructuras formales se repiten en las más dispares tradiciones de la literatura oral y escrita, incluyendo los mitos y cuentos. Estas estructuras se caracterizan por los contrastes binarios, es decir, por la presencia de dos temas o elementos que ocupan una posición diametralmente opuesta [...]”¹⁵.

Los conceptos opuestos del bien y el mal –centro de la discusión de lo moral– remiten al primer aparte de este capítulo, y obligan a retomar la visión moral inscrita en la moraleja como instrumento del poder. No es extraño observar cómo en algunos momentos de la historia, la narrativa ha adoptado el lenguaje que se le dicta desde instancias superiores, bien sean estatales o religiosas.

Durante algún tiempo, la fábula acogió la voz adoctrinadora del Cristianismo, entonces la patria de Roma o la paternitas de los emperadores, fue reemplazada por la paternidad de Dios. Para san Agustín, la lección elemental de la narrativa doctrinal está en las fábulas: “Tras la literalidad de un relato se oculta una verdad mucho más profunda”¹⁶.

Cualquiera que sea la forma de poder en juego, enseñar al niño a través de opuestos, estructura su mentalidad para apreciar el devenir del mundo sin matices y para adoptar posiciones que en algunos casos podrían ser extremas. Formada bajo este modelo, la percepción de la realidad se puede volver traumática dadas las limitaciones cognitivas del niño (básicamente a su egocentrismo, en términos piagetianos).

Una de las formas de “entrenar” la comprensión del niño a partir de los opuestos es a través del temor: si se procede de la forma “negativa” (opuesta a la “positiva”, sugerida por la narración) habrá una sanción (que no necesariamente la aplica el adulto, puede ser otro tipo de autoridad, como Dios).

¹⁵ HARRIS, MARVIN. *Antropología cultural*. Madrid: Alianza Editorial, 1996. Pp. 404

¹⁶ LERER, Op. Cit., p. 70

La manera tradicional como la narrativa infantil se ha encargado de transmitir ese mensaje moralizador, de contrastes, es a través de los juegos de palabras.

En *Los orígenes del pensamiento en el niño*, Henri Wallon escribió que el pensamiento se forma por parejas. La idea de veloz no se forma ni antes ni después de la idea de lento, sino simultáneamente: “El elemento del pensamiento es esta estructura binaria, no los elementos que la constituyen. La cupla (sic) o el par, son anteriores al elemento aislado”¹⁷.

Es así como cobra importancia la función cognoscitiva de la rima y el placer que le provoca al niño, más allá de la gratificación de repetir un sonido: ¿Quién es veloz? El chita feroz.

Los cuentos de hadas se valen de la sonoridad de las palabras y las rimas para decirles a los niños que la lucha contra las dificultades de la vida es una parte intrínseca, inevitable, de la existencia; pero quien encara las privaciones inesperadas y la injusticia, superará los obstáculos.

En el cuento de hadas tradicional, el juego de palabras y el mensaje que transmite, tienen como objetivo evitar la huida del niño de sus angustias, ofreciendo posibles soluciones a las mismas.

Existen diversas estrategias literarias para conseguir efectos sonoros y jugar con las palabras, una de ellas es la que Gianni Rodari denomina el “binomio fantástico”^{*}:

“Las palabras no son tomadas en su significado cotidiano, sino liberadas de las cadenas verbales de las que forman parte cotidianamente. Son extrañadas, ‘mudadas’, lanzadas una contra otra en un cielo jamás visto antes. Entonces encuentran las mejores condiciones para generar una historia”¹⁸.

* El “binomio fantástico” de Rodari no alude necesariamente a las oposiciones binarias, aunque en efecto puede ser una de ellas. El “binomio fantástico” es un par de palabras que se juntan para crear sonoridad y darle fuerza al mensaje.

¹⁷ WALLON, Henri. *Los orígenes del pensamiento en el niño*. Tomo I. Buenos Aires: Editorial Lautaro. p. 58.

¹⁸ RODARI, Op. Cit., p. 23

Es cuestión de enlazar palabras. Por ejemplo: casa y caballo: El caballo en la casa. La casa sin caballo. El caballo hasta la casa. La casa del caballo.

Sin embargo, al momento de pensar en la lección del relato, es necesario trascender la sonoridad, tan atractiva, y apelar al mecanismo básico de análisis textual del menor: la comparación. Para poner en orden su visión del mundo, el chico separa las cosas por parejas de contrarios, puesto que no puede comprender los estadios intermedios. Para él, la intensidad de las situaciones es todo o no es nada.

“El cuento de hadas describe el mundo a través de personajes que encarnan la maldad más atroz o la bondad menos egoísta”¹⁹, sostiene el psicoanalista vienés, y agrega que sus actores son, esencialmente, de una sola dimensión, lo que permite comprender fácilmente sus acciones y reacciones.

Esa descripción del mundo a través de parejas de contrarios apela a la creación de símbolos, cuya importancia analiza Bettelheim:

Cuando escucha un cuento, el niño recoge ideas sobre cómo poner en orden el caos de su vida interna. El relato sugiere no sólo el aislamiento y la separación, por parejas de contrarios, de los aspectos dispares y confusos de la experiencia infantil, sino también su proyección en distintos personajes. Incluso Freud llegó a la conclusión de que la mejor manera de contribuir a poner orden en el caos increíble de contradicciones que coexisten en nuestra mente y vida interna, es mediante la creación de símbolos para cada uno de los aspectos aislados de la personalidad. Los denominó Ello*, Yo** y Super Yo***²⁰.

* El Ello es totalmente inconsciente. Constituye el polo pulsional (de los impulsos psíquicos que carecen de objetos fijos, predeterminados) de la personalidad. Contiene las pulsiones inconscientes, en parte son innatas y en parte reprimidas.

** El núcleo del Yo se asocia al sistema percepción-conciencia, pero no se limita a eso, pues Freud adjudica al Yo la tarea defensiva de la represión, que es inconsciente. Aunque es una instancia que se exhibe como mediadora y como representante de los intereses de la totalidad de la persona, Freud señala que la autonomía del Yo es ficticia.

*** El Super Yo es el producto de la interiorización de las exigencias y prohibiciones parentales. Juzga al Yo. Sus funciones son: la conciencia moral, la auto-observación y la formación de ideales. El Súper-Yo es el asiento de los valores, la discriminación entre lo que está bien y lo que está mal. Es, por ende, una instancia netamente cultural y tiene "partes" conscientes, pre-conscientes e inconscientes.

¹⁹ BETTEHEIM, Op. Cit., p. 106

²⁰ IBID, p. 106

En el cuento de hadas contemporáneo no existe la omnipresencia del mal y la bondad característica del cuento de hadas tradicional, en el cual los opuestos plantean un problema moral y exigen una dura batalla para resolverlo:

[En el cuento de hadas tradicional] El malo no carece de atractivos –simbolizado por el enorme gigante o dragón, por el poder de la bruja, o por la malvada reina de *Blancanieves*– y, a menudo, ostenta, temporalmente, el poder. En la mayoría de los cuentos del usurpador consigue, durante algún tiempo, arrebatarse el puesto que, legítimamente, corresponde al héroe, como hacen las perversas hermanas de La Cenicienta. Sin embargo, el hecho de que el malvado sea castigado al terminar el cuento no es lo que hace que esas historias proporcionen una experiencia en la educación moral, aunque no deja de ser un aspecto importante de aquella²¹.

La convicción de que el delito o la falta no resuelven nada es una persuasión muy efectiva, por eso en los cuentos de hadas “el malo” o antagonista siempre pierde.

No obstante, la virtud tampoco es la que hace atractiva a la moralidad sino el héroe, quien es mucho más interesante para el niño, por cuanto genera identificación: de ahí depende el éxito del mensaje de la narración.

El cuento de hadas tradicional conserva la polarización que domina la mente del niño: sus personajes no son ambivalentes, no son buenos y malos al mismo tiempo como lo somos los seres humanos en la vida real.

Es ahí donde el cuento de hadas contemporáneo* hace un viraje, puesto que partir del Constructivismo y del psicoanálisis infantil posfreudiano, asume que la capacidad interpretativa del texto en el niño puede trascender a la dinámica de los contrastes binarios y apreciar puntos intermedios.

* Es preciso distinguir el cuento de hadas contemporáneo del denominado “cuento amoral”, cuyo objetivo no es presentar o reflexionar frente a la polarización o yuxtaposición de personajes que encarnan el bien y el mal. Los relatos y personajes al estilo de *El gato con botas* (quien hace posible el éxito del héroe mediante su ingenio) o *Juanito y las habas* (quien roba el tesoro del gigante), forman el carácter al estimular en el niño el ideal de que incluso el más humilde puede triunfar en la vida.

²¹ IBID, p. 17.

En contraposición al cuento de hadas tradicional, el contraste binario en el cuento de hadas contemporáneo evidencia que, ante todo, el relato debe partir del establecimiento de parámetros firmes de identificación para el niño:

“La yuxtaposición de personajes con rasgos tan opuestos no tiene la finalidad de provocar una conducta adecuada, como quizá pretenden los cuentos con moraleja [...] Las ambigüedades no deben plantearse hasta que no se haya establecido una personalidad relativamente firme sobre la base de identificaciones positivas”²².

Es evidente que, en el cuento de hadas clásico, el tema central detrás de los opuestos binarios es el de la moralidad, cuyo objetivo es motivar juicios de valor, fomentar una posición específica frente a ciertos personajes y situaciones. No obstante, en el cuento de hadas contemporáneo, cuando aparecen dichos opuestos obedecen más a una intención de ilustrar una conducta y no de invitar directamente a imitarla.

En una entrevista publicada en la revista *The Horn Book Magazine*, Maurice Sendak habla sobre el juicio de la conducta de los personajes en una obra literaria:

Conozco la historia de *La Iliada*, la estoy leyendo desde la profundidad de su poesía. [...] Es exactamente a lo que nos referimos, es el sentido de pura locura de la vida, su estupidez –y los dioses son peores que las personas–. [...] Es como la crueldad de los niños. Homero nunca juzga: Aquiles es un ególatra, Agamenón es un ordinario. Pero ninguno es castigado, son immortalizados, por lo que son [...] ¿Quiénes somos para juzgar a otros humanos locos?²³

El cuento de hadas proporciona al niño una vida rica en fantasías, para evitar que quede cercado por ensoñaciones angustiosas que buscan satisfacer deseos y circulan en torno a preocupaciones rutinarias.

El tema del aburrimiento cotidiano del niño es fundamental para Sendak, y es precisamente el asunto que complica el relato (cuando Max es castigado por hacer necesidades en la casa. La travesura es consecuencia de su aburrimiento) y que se torna

²² BETTELHEIM, Op. Cit., p. 17

²³ SUTTON, Roger. *Entrevista a Maurice Sendak*. En: *The Horn Book Magazine*. Edición noviembre/diciembre de 2003. Recuperado el 10 de noviembre de 2009. En: http://www.hbook.com/magazine/articles/2003/nov03_sendak_sutton.asp

en situación angustiosa, al interior de la alcoba del protagonista, como consecuencia de la sanción materna.

Where the wild things are tiene las características, los elementos narrativos del cuento de hadas, pero en su desenlace radica la transformación de la moraleja.

Retornando a la *Teoría y técnica del cuento*, de Enrique Anderson, el desenlace se define como:

“[...] una descarga de energía contenida: feliz o infeliz, ese desenlace era inevitable; inevitable pero imprevisto; y aun cuando pudiera preverse, el lector se queda satisfecho porque ha confirmado su sentimiento de solidaridad con el género humano o ha entendido que allí hay un mensaje que confiere al cuento significación filosófica”²⁴.

Max, el protagonista, pasa de un estado de agitación a la calma de su habitación, donde le espera la sopa caliente que su mamá le ha preparado.

El regreso de Max de su ensoñación no tiene connotaciones negativas ni positivas. Por medio de la imagen (la apariencia serena de Max, sin la capucha de su traje de lobo) y la última frase (texto sin imagen) “and it was still hot” (“y todavía estaba caliente”), el autor apela a simbolismos que liberan al niño (al protagonista y al lector) de su situación angustiosa.

La capucha caída de Max es el regreso a la realidad, el despojarse del disfraz, de la fantasía. Y las palabras “todavía” y “caliente”, remiten a la permanencia y calidez del amor de la madre. Es decir, la figura materna, invisible, permanece hasta el final del relato, su recuerdo (que permanece en la figura de la luna que crece hasta llenarse, ver capítulo 4) y la muestra de su afecto (la sopa servida) que actúa como factor liberador de Max.

Los niños saben que no siempre son buenos y que, a veces, cuando lo son, preferirían no serlo. Max, el héroe, no atrae al lector por su bondad sino por su condición de héroe: su moralidad no representa una solución.

²⁴ ANDERSON, Op.Cit., p. 282

Sendak no tiene pretensiones de convertir a Max en un personaje ni bueno ni malo: lo deja en calidad de aventurero de su propia imaginación, en su condición de niño.

3.2.3. Técnica narrativa y subversión. Maurice Sendak se vale de la fantasía para establecer una relación activa entre el lector y la realidad. Su forma de dirigirse al niño a veces se insinúa como producto de un entrenamiento del acto creativo para alejarse de las rutas comunes del significado (técnica literaria asociada al nonsense*), que consiste en jugar con las palabras como si fueran juguetes: “los monstruos rugieron sus terribles rugidos y chasquearon sus terribles dientes y desorbitaron sus terribles ojos y mostraron sus terribles garras”²⁵.

En la conferencia *El lector en el libro: algunas ideas en torno a cuatro metáforas de lector y lectura en los libros para niños y jóvenes*, la académica venezolana Brenda Bellorín, cita a la novelista Alison Laurie, autora del texto *No se lo cuentes a los mayores* (1.998):

La grandes obras de literatura subversiva infantil nos sugieren que existen otras formas de ver la vida [...] Se burlan de las ideas vigentes y expresan su punto de vista no comercial, al estado de las convenciones de este mundo, en su forma más simple y pura. Hacen una llamada a ese niño imaginativo, interrogante y rebelde que todos llevamos dentro, renovando nuestra energía instintiva y actuando como una fuerza que nos impulsa al cambio²⁶.

Aunque Laurie hace alusión a la narrativa infantil y juvenil contemporánea en general, parece caracterizar el estilo narrativo de Sendak y reconocer a su tipo de lector. Cuando

* El nonsense o “sin sentido” es una composición basada en palabras inexistentes. En estos textos no importa lo que dicen las palabras sino la forma en que lo dicen, la cadencia y el ritmo. Es el idioma de muchas canciones y rimas infantiles, pero también el de textos de grandes escritores.

²⁵ SENDAK, Maurice. *Where the wild things are*. Twenty-fifth anniversary edition. New York: Harper Collins Publishers. P. 17.

²⁶ ABREU, Marcia y Brenda Bellorín. ¿Qué y por qué están leyendo los niños y los jóvenes de hoy? *El lector en el libro: algunas ideas en torno a cuatro metáforas de lector y lectura en los libros para niños y jóvenes*. En: *Lecturas sobre lecturas*. México D.F.:Conaculta, 2002. P. 46.

la novelista norteamericana habla de “literatura subversiva infantil” se refiere a obras como *Where the wild things are*, la cual se subleva, subvierte y altera el orden establecido por la literatura infantil clásica.

Sendak crea su propia versión de lo que es el cuento de hadas, se desvía de la tradicional ruta moralizante hacia la ruta liberadora, en la cual el héroe del relato encarna un cambio radical, como lo explica la autora de libros infantiles y crítica literaria, Clara Levin: “[...] el libro innovó y transformó la literatura infantil imperante en la posguerra en Estados Unidos donde las narraciones eran, en líneas generales, blandas y pedagógicas y los héroes, sumisos y aburridamente buenos”²⁷.

En el texto *Ángeles y monstruos salvajes: la poética arquetípica de Maurice Sendak**, el académico John Cech asegura que el escritor neoyorkino marca un punto de quiebre en el cuento infantil anglosajón puesto que Max, el protagonista, viaja “a regiones de la psiquis que los libros del género no se habían animado a visitar antes”.

Al aceptar la Medalla Caldecott (1.964)**, Maurice Sendak manifestó por qué como escritor considera crucial la posibilidad de fantasear en el niño:

“Suele pasarse por alto que en la primera infancia los niños conviven con emociones perturbadoras [...] que el miedo y la ansiedad son parte intrínseca de sus vidas diarias [...] y que constantemente se enfrentan a frustraciones. Es mediante la fantasía que los niños logran hacer catarsis. Es la mejor herramienta que poseen para domar a los monstruos salvajes”²⁸.

*Texto sin copias públicas a la venta. La autora de esta tesis accedió a una copia digital de reserva en una sucursal de la librería Barnes y Nobles, en la ciudad de Fénix (Estados Unidos), en octubre de 2009.

** Premio concedido anualmente por la Association for Library Service to Children (división de la American Library Association), al ilustrador más destacado de libros ilustrados estadounidenses para niños.

²⁷ LEVIN, Clara. “Donde viven los monstruos”. En: Blog Eterna cadencia: librería y editorial. Publicado el 20 de marzo de 2009. Consultado el 2 de octubre de 2010. En: <http://eternacadencia.wordpress.com/2009/03/20/donde-viven-los-monstruos/>

²⁸ LANES, Selma G. *The Art of Maurice Sendak*. New York: Abrams, 2009. Pp 60

Tolkien, autoridad mundial en el campo de la literatura infantil, considera que la fantasía es la forma más alta del arte, mucho más exigente que la mera reflexión que hace el hombre normalmente.

Como conclusión, la obra de Sendak, inscrita en la literatura infantil de posguerra, puede ser mirada como un mecanismo de subversión de las ideas dominantes durante la Segunda Guerra Mundial, guiadas por el valor absoluto de polarizar la existencia humana en lo “bueno” y lo “malo”.

Antes de las dos guerras mundiales, el mundo editorial ya conocía la que puede ser considerada como la fuente nutricia de las obras infantiles con personajes irreverentes, socialmente no aceptados: *Alicia en el país de las maravillas*, de Lewis Carroll; un cuento cuya trama se desarrolla en un lugar absurdo y en un espacio infinito. *Las aventuras de Alicia bajo tierra* (1.864) fue la primera obra que, seguida por *A través del espejo* (1.871), dieron origen a la versión definitiva de *Alicia en el país de las maravillas*. La extravagancia de los personajes de la historia, y en especial de los animales humanizados (como el gusano de seda, el gato Cheshire o la Liebre de Marzo) que representan a los excéntricos ingleses de la época victoriana, inspiraron a una serie de escritores para proponer a los niños una óptica distinta frente a la realidad social y su normatividad.

Y si bien Lewis Carroll estableció el gran precedente literario, un hecho histórico específico, la Segunda Guerra Mundial, impulsó a algunos autores de literatura infantil a meditar sobre la visión del mundo que planteaba el cuento de hadas tradicional, en el cual la predominancia del opuesto binario llevaba al niño a juzgar los personajes desde una única perspectiva: la del bien / mal.

La polarización en la opinión pública mundial motivada por la Segunda Guerra, las imágenes de niños judíos en campos de exterminio, los Países Aliados y eclosión de los regímenes de derecha que presionaban a tomar una posición única “a favor” o “en contra de”; propiciaron el surgimiento de un tipo de lenguaje literario, dirigido a los niños, orientado a subvertir el discurso oficial, el de los medios de comunicación, el de los discursos políticos y del aula de clase.

Si el cuento de hadas clásico buscaba niños que “tomaran partido” a través de juicios sobre el bien y el mal, el cuento de hadas contemporáneo había emprendido una búsqueda: la liberación de la angustias del niño. Tener al pequeño lector como observador y si se quiere como partícipe, más no como juez de los personajes y los hechos.

La moraleja que libera la angustias del niño en la obra *Where the wild things are*, puede ser considerada como contestataria, como un mecanismo de subversión a las ideas dominantes durante la Segunda Guerra Mundial, época que Maurice Sendak vivió, en su calidad de judío de ascendencia europea, en uno de los países implicados en el conflicto (Estados Unidos).

La obra cumbre de Sendak no refleja los valores de una época, de su época de juventud; por el contrario, los controvierte y cuestiona, desde el punto sensible de la educación infantil, puesto que la transformación en la moraleja del cuento de hadas tradicional, implícita en la historia de Max, materializa su interés en mostrarle al niño una posibilidad distinta a apreciar la realidad polarizada, en blanco y negro. En los matices de la libre interpretación está la libertad moral que ofrece la lectura de *Where the wild things are*.

La obra en cuestión de Maurice Sendak es, además, un cuento de hadas significativo dentro del marco de la literatura infantil de posguerra (Segunda Guerra Mundial) porque deja de lado al héroe políticamente correcto para abrirle campo a Max: un niño promedio. La aventura del héroe de Sendak, que reta a su madre y domestica monstruos, somete a la moraleja tradicional del cuento de hadas a nueva ética narrativa.

Para finalizar, algunos teóricos citados en este capítulo, entre ellos Bettelheim y Tolkien, reconocen que en el cuento de hadas, más allá de la innovación en los elementos narrativos o del giro que se le dé a la moraleja, el factor determinante es el resultado estético del acto creativo.

Un aparte de la ya citada definición de cuento, según Anderson Imbert, apoya ese argumento:

“El cuento vendría a ser una narración breve en prosa que, por mucho que se apoye en un suceso real, revela siempre la imaginación de un narrador individual. [...] las tensiones y distensiones, graduadas para mantener en suspenso el ánimo del lector, terminan por resolverse en un desenlace estéticamente satisfactorio”²⁹.

Los elementos narrativos fundamentales que les son comunes a varios cuentos de hadas y que conducen a ese desenlace “estéticamente satisfactorio”, se analizan en el capítulo siguiente.

²⁹ ANDERSON, Op. Cit., p. 40

Capítulo 4

ANÁLISIS COMPARATIVO DE CUATRO ELEMENTOS NARRATIVOS (EL HÉROE, LA FIGURA DE AUTORIDAD, EL BOSQUE Y EL MONSTRUO) EN TRES CUENTOS DE HADAS CLÁSICOS Y UNO CONTEMPORÁNEO. ANÁLISIS DE LA IMAGEN DE *WHERE THE WILD THINGS ARE*

“El efecto que tiene un cuento de hadas en el alma es espontáneo, elemental y, por lo tanto, permanece en el inconsciente”¹.

The Poetry and Meaning of Fairytales, de Rudolf Steiner



Ilustración 18: “The night Max wore his wolf suit”

(“La noche en que Max se puso su disfraz de lobo”), de Maurice Sendak.

El psicólogo Steven Pinker* sostiene que hay una ventaja evolutiva en nuestro lenguaje: la capacidad de predicción. De todas las especies, sólo el lenguaje humano tiene el poder de dimensionar su ventaja al nombrar.

*Steven Pinker es un psicólogo experimental canadiense, científico cognitivo y escritor. Es defensor de la psicología evolucionista y de la teoría computacional de la mente.

¹STEINER, Rudolf. The poetry and meaning of fairytales. 6 de febrero de 1913. Recuperado el 10 de noviembre de 2010. En: <http://wn.rsarchive.org/Lectures/Poestales/19130206p01.html>

Además de señalar, dar continuidad en el discurso y la posibilidad de extender el pensamiento humano a través de figuras expresadas en palabras, el nombrar logra que el hombre se apropie de circunstancias, de seres, de lugares... al nombrarlos consigue hacerlos suyos y transformarlos.

Desde épocas muy remotas, antes de la existencia de la escritura, la oralidad fue el instrumento a través del cual se mantenían la tradición y la sabiduría de los pueblos; la experiencia colectiva sobrevivía gracias al relato continuado y repetido de historias.

Los cuentos se convirtieron en los recipientes del conocimiento humano por factores diversos, entre ellos, la incorporación a la narrativa de ciertos usos lingüísticos del diario vivir, tales como los dichos populares, refranes, rimas y personajes típicos, que facilitaban la grabación de las experiencias en la memoria colectiva.

En ese orden de ideas, Jennifer Boni, psicóloga y narradora oral mexicana, considera que: “los cuentos de hadas hacen eco en cualquier persona porque abordan temas, emociones y conflictos presentes en toda la humanidad. La mayoría de estos cuentos habla sobre la tarea principal del ser humano: encontrar el sentido a la vida”².

Con la escritura y posterior llegada de la imprenta, que significó la deselitización del conocimiento, los cuentos fueron plasmados en un medio físico, lo cual les dio mayor permanencia en el tiempo y la posibilidad de viajar a espacios apartados (expansión de la cultura).

En este capítulo se examinan cuatro elementos fundacionales del cuento de hadas* – héroe, figura de autoridad, monstruo y bosque– en tres obras clásicas y una contemporánea: *Blancanieves* y *Hansel y Gretel*, de los hermanos Jakob y Wilhelm Grimm; *Caperucita Roja*, de Charles Perrault (obra que también tiene versión de los Grimm); y *Where the wild things are*, de Maurice Sendak.

*A lo largo de este estudio se insiste en el concepto de “cuento de hadas” claramente separado de la noción de “cuento infantil”. El “cuento de hadas” es un relato cuyos elementos narrativos se inscriben en la categorización hecha por disciplinas como la antropología y la literatura. En este trabajo académico, en particular, se enfatiza en las Funciones de Vladimir Propp.

² BONI, Jennifer. El significado oculto de los cuentos de hadas. Publicado el 9 de mayo de 2008 (CIMAC). Recuperado el 8 de noviembre de 2010. En: <http://www.rioabierto.org/articulos/cuentos1.htm>

Italo Calvino, estudioso de la narrativa mundial oral y escrita, cuenta que los hermanos Grimm recorrieron las aldeas alemanas en busca de abuelos que les narraran las historias de su niñez: de ahí surgió una primera publicación *Cuentos de la Infancia y el Hogar*, en 1.812. Esos relatos tomaron rumbos diversos y, en la pluma de muchos autores, cobraron nuevas sensibilidades y énfasis, acorde con los principios y creencias de los narradores y sus épocas.

Hans Christian Andersen y los hermanos Grimm tomaron el pulso de los cuentos de su país. Mientras los Grimm se interesaron en construir transcribiendo los cuentos recibidos por boca de los narradores populares (la filología como rescate de una cultura sometida), Andersen revivía los cuentos en su memoria como una oportunidad para aproximarse a su infancia y rescatarla, no para dar voz a su pueblo.

Durante el Medioevo, cuando el cristianismo marcó la narrativa para niños y se pretendía que las familias comunes emularan a la Sagrada Familia, las hadas pasaron a ser ángeles, las curanderas se tornaron en brujas y los animales mágicos en demonios; y el respeto por las conciencias puritanas obligó a los editores a prescindir y manipular los elementos sexuales, escatológicos y violentos en las narraciones.

Muchas de las leyendas y cuentos europeos son residuos de temas religiosos pre cristianos, los cuales, con el arribo del cristianismo, perdieron popularidad por sus manifestaciones paganas.

A pesar del ambiente adverso, el cuento de hadas sobrevivió. Y siguió adelante con elementos y situaciones que, desde tiempos remotos, son comunes a varias historias. Gracias al lenguaje simbólico de los cuentos, muchos de sus significados “velados” pueden ser descubiertos a través de ciertos elementos narrativos que se repiten de relato en relato.

En 1.697, Charles Perrault publicó por primera vez una colección de cuentos de hadas, en el que incluía a *Caperucita roja*, una vieja historia tradicional transformada. El motivo central de ese cuento ya era bien conocido, pues los relatos de seres devoradores de humanos eran populares desde el mito de Cronos, quien se comió a sus hijos, los cuales después salieron de su vientre, sanos y salvos. En el año 1.023, *Fecunda Ratis*,

de Egberto de Lieja, narraba la historia de una niña vestida de rojo, que deambulaba en compañía de lobos.

Según Bruno Bettelheim, los cuentos de Perrault son una versión elegante del cuento original, acomodada a las exigencias de la corte de Versalles, para la cual escribía. Por eso solía añadir una moraleja a las historias y adornaba sus escritos al punto de introducir ficciones tales como que su hijo era el autor y había dedicado sus páginas a una princesa.

La repetición y la reincidencia de temas³ y elementos en los cuentos de hadas tiene sentido para la mente infantil: los niños, en cuanto a historias se refiere, son en buena medida conservadores; las quieren volver a escuchar con las mismas palabras de la primera vez, por el placer de reconocerlas, de aprenderlas de arriba abajo en la justa secuencia, de volver a experimentar las emociones del primer encuentro, en el mismo orden: sorpresa, miedo, satisfacción. “Tienen necesidad de orden y de reafirmación”⁴, según el pedagogo Gianni Rodari.

Existen diversas teorías que profundizan en el encanto de los cuentos de hadas, de sus elementos permanentes y transformados que van de generación en generación. Dos de las teorías más respetadas son las del escritor sudafricano J.R.R. Tolkien –autor de *El hobbit* y *El señor de los anillos*– y la del psiquiatra suizo Carl Jung, así lo explica C.S. Lewis en la obra *On Stories and other essays (Sobre Historias y otros ensayos)*:

De acuerdo con Tolkien, el atractivo del cuento de hadas reposa en el hecho de que en él, es donde el hombre más ejerce su función como ‘subcreador’; no es, como a todos les encanta decir ahora, un ‘comentarista sobre la vida’ sino que hace, tanto como puede, un mundo subordinado al suyo propio. Dado que, desde el punto de vista de Tolkien, esta es una de las funciones propias del hombre, el disfrute se logra con naturalidad cuando ese propósito es alcanzado con éxito. Para Jung, un cuento de hadas libera arquetipos* que se desarrollan en el inconsciente colectivo,

*Los arquetipos son los contenidos del inconsciente colectivo, que Carl Jung también denominó “dominantes”, “imágenes”, “imágenes primordiales / mitológicas”. El arquetipo es una tendencia innata (no aprendida) a experimentar las cosas de una determinada manera.

³ RODARI, Gianni. Gramática de la fantasía. En: introducción al arte de contar historias. Barcelona: Ediciones del bronce. 1996. p. 69

⁴ IBID, p. 56.

y cuando leemos un buen cuento de hadas obedecemos al viejo precepto de conocernos a nosotros mismos⁵.

En cada elemento del cuento de hadas hay una búsqueda, una pieza para encajar en rompecabezas de mayor magnitud: el de la vida propia.

Los cuatro elementos elegidos para este estudio son: el héroe, la figura de autoridad, el bosque y el monstruo. Es preciso aclarar que si bien tres de estos elementos (el héroe, la figura de autoridad y el monstruo, llamado “animal” por los junguianos) corresponden en su apelativo a los arquetipos de la corriente del psicoanalista Carl Jung, estas páginas se ciñen a la teoría psicoanalítica infantil posfreudiana liderada por Bruno Bettelheim. Esta exposición no está vinculada con los simbolismos del análisis junguiano.

4.1. LAS FUNCIONES DE PROPP

Los elementos se han elegido como producto de la lectura de la obra de Jacqueline Held, *Los niños y la literatura fantástica: función y poder de lo imaginario*, diversos escritos de Italo Calvino (por ejemplo, *De Fábula*), y la orientación y asesoría de la escritora colombiana de cuentos para niños y guía de talleres de literatura infantil, Irene Vasco*.

El análisis de un cuento es una operación analítica y sintética, que va de lo concreto a lo abstracto para volver a lo concreto:

“La posibilidad de una operación de este tipo nace de la naturaleza misma del cuento: de su estructura, intensamente caracterizada por la presencia, por la reincidencia, por la repetición de ciertos elementos compositivos que también podemos llamar “temas”. Pero Vladimir Propp los ha llamado “funciones””⁶.

*Irene Vasco es licenciada en Literatura de la Universidad del Valle. Es autora de los libros infantiles: *Don Salomón y la peluquera*, *Conjuros y sortilegios*, *Paso a paso*, *Como todos los días* y *El dedo de Estefanía y otros cuentos*, entre otros.

⁵ LEWIS, C.S. *On stories and other essays on literature*. Orlando, Florida: Harcourt books, 1982. Pp. 35

⁶ RODARI, Op. Cit., p. 69

Vladimir Propp, etnólogo soviético, es el autor de *Morfología del cuento*⁷ y de *Las raíces históricas del cuento*, obra en la cual sostiene que el núcleo más antiguo de los cuentos de hadas deriva de los rituales de iniciación frecuentes en las sociedades primitivas.

Son tres los principios de Propp para analizar la estructura del cuento popular. Según el primero, los elementos constantes, permanentes, del cuento son las funciones de los personajes, sean cuales fueren estos personajes y sea cual sea la manera en que cumplen estas funciones.

En el segundo, el número de funciones que incluye el cuento de hadas es limitado; y en el tercero, la sucesión de las funciones es siempre idéntica.

El sistema de Propp presenta treinta y una funciones, con variantes y articulaciones internas, que bastan para describir la forma de los cuentos. Vale anotar que todas las funciones no están presentes en todos los cuentos y, así mismo, cada función puede abarcar a su contrario (por ejemplo, la prohibición puede estar representada por una orden positiva).

Estas son las funciones o temas que, según la clasificación de Propp, son recurrentes en todos los cuentos de hadas: 1) Alejamiento. Uno de los miembros de la familia se aleja; 2) Prohibición. Recae una prohibición sobre el héroe; 3) Transgresión. La prohibición es transgredida; 4) Conocimiento. El antagonista entra en contacto con el héroe; 5) Información. El antagonista recibe información sobre la víctima; 6) Engaño. El antagonista engaña al héroe para apoderarse de él o de sus bienes; 7) Complicidad. La víctima es engañada y ayuda así a su agresor a su pesar; 8) Fechoría. El antagonista causa algún perjuicio a uno de los miembros de la familia; 9) Mediación. La fechoría es hecha pública, se le formula al héroe una petición u orden, se le permite o se le obliga a marchar; 10) Principio de la acción contraria / Aceptación. El héroe decide partir; 11) Partida. El héroe se marcha; 12) Prueba. El donante somete al héroe a una prueba que le prepara para la recepción de una ayuda mágica; 13) Reacción del héroe. El héroe supera

⁷ PROPP, Vladimir. *Morfología del cuento*. Madrid: Ediciones Akal, 1998.

o falla la prueba; 14) Regalo. El héroe recibe un objeto mágico; 15) Viaje. El héroe es conducido a otro reino, donde se halla el objeto de su búsqueda; 16) Lucha. El héroe y su antagonista se enfrentan en combate directo; 17) Marca. El héroe queda marcado; 18) Victoria. El héroe derrota al antagonista; 19) Enmienda / reparación. La fechoría inicial es reparada; 20) Regreso. El héroe vuelve a casa; 21) Persecución. El héroe es perseguido; 22) Socorro. El héroe es auxiliado; 23) Regreso de incógnito. El héroe regresa, a su casa o a otro reino, sin ser reconocido; 24) Fingimiento. Un falso héroe reivindica los logros que no le corresponden; 25) Tarea difícil. Se propone al héroe una difícil misión; 26) Cumplimiento. El héroe lleva a cabo la difícil misión; 27) Reconocimiento. El héroe es reconocido; 28) Desenmascaramiento. El falso queda en evidencia; 29) Transfiguración. El héroe recibe una nueva apariencia; 30) Castigo. El antagonista es castigado; 31) Boda. El héroe se casa y asciende al trono.

Gianni Rodari explica:

“[...] en la estructura del cuento se repite la estructura del rito. Y precisamente de esta observación Vladimir Propp (aunque no sólo él) deduce la teoría según la cual el cuento comenzó a existir como tal cuando decayó el antiguo rito, del que sólo queda la memoria narradora”⁸.

La clasificación detallada de Propp es pertinente en este trabajo comparativo y, del mismo modo, es susceptible de ser integrada con los estudios de Held y Calvino, por cuanto “establece un nexo profundo –alguien dirá: en el ‘inconsciente colectivo’– entre el chico prehistórico que vivió los ritos de iniciación y el niño histórico que vive a través del cuento, precisamente, su primera iniciación en el mundo humano”⁹.

Es decir, el índice de funciones de Propp abarca el espectro histórico del cuento fantástico y sus diversas formas –como el mito y la fábula–, desde su origen hasta el presente; un recorrido similar al que han hecho los estudios del escritor cubano-italiano

⁸ RODARI, Op. Cit., p. 71

⁹ IBID, p. 72.

y de la pedagoga francesa, desde diversas disciplinas del conocimiento (Propp: etnología, Calvino: estudios comparados de literatura popular, Held: pedagogía).

Tal taxonomía es relevante por el papel diferencial que asumen los elementos del relato según su clasificación como mito, fábula, leyenda o cuento de hadas, entre otros. Por ejemplo, en la satisfacción terrenal del héroe radica una de las diferencias esenciales entre el mito y el cuento de hadas: mientras que el héroe mítico logra la vida eterna del cielo, el protagonista del cuento de hadas vive feliz para siempre en la tierra, entre todos nosotros.

Y si se observan las implicaciones de esta diferenciación, bajo la óptica del psicoanálisis infantil posfreudiano, se encuentra que la integración del Yo (ver definiciones de términos psicoanalíticos en el capítulo 3) es la gran búsqueda del cuento de hadas:

“Los mitos proyectan una personalidad ideal que actúa de acuerdo con las demandas del Super-yo, mientras que los cuentos de hadas representan una integración del Yo que permite una satisfacción adecuada de los deseos del Ello. Esta diferencia explica el contraste entre el pesimismo característico de los mitos y el optimismo esencial de los cuentos de hadas”¹⁰.

Los tres principios de Propp para analizar la estructura del cuento popular, son:

4.1.1. Las funciones son constantes. Sean cuales fueren los personajes y sea cual sea la manera en que son cumplidas, las funciones son constantes, permanentes en el cuento.

4.1.2. Las funciones son limitadas. El número de funciones que incluye el cuento de hadas es limitado.

4.1.3. Las funciones tienen un único orden de sucesión. La sucesión de las funciones es siempre idéntica.

El sistema de Propp presenta treinta y una funciones (alejamiento, prohibición, transgresión, conocimiento, información, engaño y complicidad, entre otras) que bastan

¹⁰ IBID. p. 59.

para describir la forma de los cuentos. Vale anotar que todas las funciones no están presentes en todos los cuentos y, así mismo, cada función puede abarcar a su contrario (por ejemplo, la prohibición puede estar representada por una orden positiva).

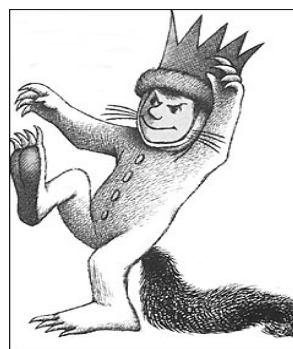
Los elementos detallados a continuación, se analizan desde la aplicación de algunas de las funciones de Propp y con base en su función textual simbólica desde el psicoanálisis infantil posfreudiano, cuya perspectiva señala al inconsciente del niño como el foco del proceso hermenéutico al escuchar o leer el cuento de hadas.

Como metodología comparativa, en este capítulo se adopta cada uno de los cuatro elementos elegidos, reincidentes en el cuento de hadas – acorde con los estudios de Jacqueline Held, Italo Calvino y Vladimir Propp –, y se observa y describe su función dentro de los cuentos en cuestión, teniendo en cuenta sus similitudes y diferencias.

4.2. ANÁLISIS COMPARATIVO DE CUATRO ELEMENTOS NARRATIVOS TEXTUALES: EL HÉROE, LA FIGURA DE AUTORIDAD, EL MONSTRUO Y EL BOSQUE

4.2.1. El héroe. La figura del héroe en el cuento de hadas opera como consecuencia de un mecanismo básico de defensa de la mente humana frente al miedo y la necesidad de superación de la adversidad: la identificación con un ser “superior”.

Ilustración 19: Max, héroe de *Where the wild things are*, de Maurice Sendak.



El héroe encarna a quien queremos parecernos, a quien buscamos emular. Cuando el niño se identifica con el héroe puede compensar, a través de la fantasía, sus déficits reales o imaginarios.

A través del héroe, de modo no objetivo, los cuentos de hadas estimulan el deseo de encontrarle un sentido a la vida y de alcanzar un mayor auto-conocimiento y madurez. Sobre el asunto, explica Bettelheim:

“El cuento de hadas no percibe el mundo, ni lo que en él suceda, de modo objetivo, sino desde el punto de vista del héroe, que es, siempre, una persona en pleno desarrollo. El niño, al identificarse con *Blancanieves*, ve todas las cosas a través de sus ojos y no a través de los de la reina”¹⁰.

Valiéndose de ese principio de identificación, el cuento de hadas contemporáneo genera conexión con el lector sin necesidad de apelar a la valoración ética de las acciones del héroe:

El niño no se identifica con el héroe bueno por su bondad, sino porque la condición de héroe le atrae profunda y positivamente. Para él la pregunta no es ¿quiero ser bueno?, sino ¿a quién quiero parecerme? Decide esto al proyectarse a sí mismo nada menos que en uno de los protagonistas. Si este personaje fantástico resulta ser una persona muy buena, entonces el niño decide que también quiere ser bueno¹¹.

En nuestra mente permanece la imagen del héroe como un ser osado que emprende su batalla contra el mal; y para conseguir su propósito de derrotar a los malvados debe aniquilar dragones, luchar contra gigantes, criaturas monstruosas y hechiceros.

Sin embargo, a veces el niño se pregunta qué intenta demostrar el héroe, por qué a veces duda, cómo protegerá a la damisela que rescató, o cómo encarará sus temores y angustias. Es por eso que el pequeño lector llega a la conclusión de que los héroes necesitan convencer (incluyéndose a sí mismos) de que están libres de toda ansiedad.

¹⁰ BETTELHEIM, Bruno. Psicoanálisis de los cuentos de hadas: la extraordinaria importancia de los cuentos de hadas en la formación moral e intelectual de los niños. Sexta edición. Barcelona: Editorial Crítica S.A., 1983. P. 284

¹¹ IBID, p. 18.

De hecho, en muchos cuentos de hadas, el héroe cae en estados prolongados o pasajeros de sopor, de largo sueño, y posterior resurrección. El abrir los ojos al despertar, en una suerte de renacer, simboliza el logro de un estado superior de madurez y comprensión. Este es el caso del sueño de *Blancanieves* envenenada, Max en su ensoñación y *Caperucita roja* devorada por el lobo, quienes retornan transfigurados (función 29: transfiguración), en un estado superior al que los precedía. *Hansel y Gretel* no son sometidos a ese proceso.

Cuando el inconsciente del lector se introduce profundamente en el cuento de *Caperucita roja*, comprende lo que significa el hecho de que ella y la abuela desaparezcan temporalmente del mundo: su tránsito hacia la comprensión, a un estado sublime del ser.

La heroína pierde su inocencia en el momento que encuentra en el mundo exterior los peligros que están dentro de ella misma; y sólo la sabiduría que consigue a través de la experiencia la lleva a renacer al final de la obra, en la versión de los Grimm: al salir del estómago del lobo, *Caperucita roja* alcanza un plano superior de la existencia.

Desde el punto de vista del psicoanálisis, la versión de *Caperucita roja* de Charles Perrault no obedece a la estructura completa del cuento de hadas, pues la versión del francés, por una parte deja muerta a la niña (no le brinda una segunda oportunidad), y por otra hace explícita la moraleja del relato.

En los cuatro cuentos observados prevalecen cinco funciones del héroe de Propp que se desarrollan en condiciones muy similares: partida (función 11), tarea difícil (función 25) y tarea cumplida (función 26); regreso (función 20), y llegada de incógnito (función 23).

En la primera función o de alejamiento, los cinco protagonistas se alejan de su hogar.

La segunda función o prohibición, les es común a *Caperucita roja* y a Max: la madre les prohíbe hacer algo. En *Blancanieves* y *Hansel y Gretel* no hay restricción explícita hacia el héroe, sino deseo de abandono por parte del adulto (al cual podría ser mirado como la prohibición de estar en un lugar: *Blancanieves* en el reino, los hermanitos en el hogar que ya no les puede proveer sustento).

Los cuatro héroes son transgresores (función 3) frente a la voluntad del adulto.

En los cuatro cuentos hay aceptación (función 10) de la partida, pero la diferencia radica en que Max se va por decisión propia, motivado por una búsqueda personal y no como consecuencia directa de la decisión de un adulto, como sí lo es en los otros tres cuentos en los cuales los niños son arrojados a su suerte.

Vale anotar que para Max y para *Blancanieves* el bosque representa la huida temporal del conflicto esencial de la obra. Gracias al bosque, a la misericordia del cazador, y a lo que allí encuentra, *Blancanieves* logra sobrevivir a la maldad de la madrastra. Por su parte, Max usa el bosque como el escenario de liberación de su angustia, como ese lugar que necesita ser visitado para conseguir la catarsis.

De igual manera, los cuatro héroes reciben un objeto mágico (función 14): *Blancanieves* encuentra la casa de los siete enanos (su refugio y salvación); *Hansel y Gretel*, la de chocolate (aparente refugio que sirve como recurso de engaño, es decir, de alerta a los niños sobre lo que puede parecer “muy atractivo”); *Caperucita roja* recibe la capa roja de su abuela; y Max, la corona y el cetro que lo señalan como rey de los monstruos.

Los cinco héroes hacen un viaje (función 11) y a todos les es asignada una misión difícil (función 25) la cual cumplen (función 26).

El caso de *Blancanieves* es diferente a los otros tres cuentos, pues la heroína emprende un viaje que significa algo más que el desplazamiento de un lugar a otro. Ella crece en ese otro sitio, en el bosque. Ella debe indagar, transitar y sobrellevar una existencia solitaria (los enanos permanecían trabajando por fuera de la cabaña del bosque), antes de estar lista para ser hallada y rescatada por el príncipe. Los años junto a los enanitos representan su periodo de crecimiento. Max, Hansel, Gretel y *Caperucita roja* permanecen como niños a lo largo del relato.

A diferencia de los mitos, en el cuento de hadas el héroe no gana la batalla contra otras personas, sino contra uno mismo y contra la maldad, que no es otra distinta a la del héroe, personificada en el antagonista. En los tres cuentos clásicos elegidos sí hay efectivamente un antagonista que representa la maldad del héroe: la reina en *Blancanieves*, la bruja de la casita de chocolate y la madrastra en *Hansel y Gretel*, o el lobo en *Caperucita roja*; en cambio, Sendak no acude a otro recurso que el mismo

personaje de Max, pues los monstruos no son agresivos ni lo engañan, no encarnan ninguna forma de maldad.

En los tres cuentos de hadas clásicos, el final apela a la estructura clásica de cierre “vivieron felices para siempre”, la cual no ofrece explicaciones posteriores y que, ante la mirada del psicoanálisis infantil posfreudiano, representa la madurez: adquirir con sabiduría control sobre sí mismo para conseguir la felicidad. Max, al contrario, vive feliz esa noche por el regreso a su habitación, a su madre; no hay un “alargamiento” de la historia, es una felicidad inmediata cuya duración no importa saber.

Es preciso destacar que la función 31, el matrimonio, sólo se presenta en la heroína de *Blancanieves*, por ser la única que llega a la edad adulta. El matrimonio o recompensa se reemplaza en las otras tres historias con el regreso a la compañía de los padres o de un adulto significativo, en el caso de *Caperucita roja* es la abuela y el cazador (representación simbólica del padre). Max vuelve a su madre, y los dos hermanitos del cuento de los Grimm, al padre.

La función 17, la marca, sólo opera en el cuento de *Caperucita roja*, y tipifica a la heroína de un modo singular, distinto a los otros tres cuentos: con su nombre, *Caperucita roja* hace énfasis en un color, el cual exhibe abiertamente y sobre su cabeza (como lugar que domina el cuerpo), y simboliza emociones violentas y de tipo sexual. El hecho de que el factor esencial de identificación de la heroína (la capa con la caperuza roja, es decir, la marca según Propp) provenga de la abuela, quien se la regaló, significa una transferencia temprana del atractivo sexual, y que tanto la caperuza como la niña son pequeñas... sin madurez emocional.

Caperucita roja lucha también con los problemas de la pubertad, y lo manifiesta en su deseo de averiguarlo todo, por eso su madre le advierte que no se vaya a curiosear y, del mismo modo, percibe que algo anda mal al ver la apariencia de su abuela (que era el lobo disfrazado) en la cama. De ahí sus preguntas acerca de sus grandes orejas, su gran nariz, sus grandes ojos e inmensas manos... (Este célebre diálogo sobre los sentidos, sólo aparece en la versión de *Caperucita roja* escrita por Charles Perrault, no está en la de los hermanos Grimm).

A la manera de *Where the wild things are*, *Blancanieves* y *Hansel y Gretel*, el cuento de *Caperucita roja* dibuja a la heroína como una niña que no por ser virtuosa deja de ceder a las tentaciones, y cuyo destino confirma que confiar en la bondad ajena puede parecer ideal, pero podría llevar a una trampa.

La diferencia radica en que en los tres cuentos clásicos existe una “trampa” (engaño, función 6): la manzana envenenada, la casita de chocolate y las mentiras del lobo; mientras que Max no encuentra trampa alguna. Su condición humana sobresale sólo por sus necesidades de niño, por apelar a la imaginación y por estar sometido a la autoridad de su madre.

La heroicidad en el cuento de *Hansel y Gretel* tiene la particularidad de dividirse, de otorgar características distintas, y a veces opuestas, a cada hermano. El paradigma de la heroicidad doble alude al trabajo en equipo, a la necesidad de otros para triunfar en la vida. Los detalles cambian de una versión a otra, pero tienen en común la caracterización de los héroes: uno es cerebral y prudente, y haría lo necesario por el bien de su hermano; y el otro es osado y se expone a los más terribles peligros.

Cuenta el relato de los hermanos Grimm:

Mientras tanto los niños, que en realidad no estaban dormidos, escucharon toda la conversación –del padre y la madrastra, quien sugirió dejarlos abandonados en el bosque–. Gretel lloraba amargamente, pero Hansel la consolaba.

- “No llores, querida hermanita” –decía él–, yo tengo una idea para encontrar el camino de regreso a casa¹².

El cuento continúa:

A la mañana siguiente, cuando salieron para el bosque, la madrastra le dio a cada uno de los niños un pedazo de pan.

-No deben comer este pan antes del almuerzo –les dijo–. Eso es todo lo que tendrán para el día.

¹² GRIMM. Jacob y Wilhelm. Hansel y Gretel. (Consultado el 10 de octubre de 2010). En: <http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/literaturainfantil/cuentosclasicos/hanselygretel.asp>

El dominado y débil padre y la madrastra los acompañaron a adentrarse en el bosque. Cuando penetraron en la espesura, los niños se quedaron atrás, y Hansel, haciendo migas de su pan, las fue dejando caer con disimulo para tener señales que les permitieran luego regresar a casa¹³.

El niño, Hansel, es quien asume el rol racional y, aunque su táctica fracasa pues “los pájaros se habían comido las migas que marcaban el camino”, trata de mantener la calma.

No obstante, cuando llegan a la casita de chocolate y Hansel es encerrado en una jaula por la bruja, Gretel encarna el personaje heroico. Hay una migración de la valentía y racionalidad de un hermano a otro, se complementan entre sí:

En realidad la bruja pensaba cerrar la puerta del horno una vez que Gretel estuviera dentro para cocinarla a ella también. Pero Gretel hizo como que no entendía lo que la bruja decía.

-Yo no sé. ¿Cómo entro? -preguntó Gretel.

-Tonta –dijo la bruja– mira cómo se hace. Y la bruja metió la cabeza dentro del horno. Rápidamente Gretel la empujó dentro del horno y cerró la puerta.

Gretel puso en libertad a Hansel¹⁴.

Si bien es trascendente el hecho de que Hansel es el primero en pensar racionalmente y encontrar una solución (las migajas de pan para trazar el camino), Gretel es quien lo libera de la jaula de la bruja, lo cual le dice al pequeño lector que debe aprender a confiar en los demás. Y es precisamente esta idea la que refuerza el objetivo principal de la historia: evadir la regresión (entendida como dependencia) del niño y promoverlo hacia un nivel superior de la existencia psicológica e intelectual.

Si el cuento de *Caperucita roja* refuerza la idea de enfrentar con sabiduría dos decisiones complejas (adoptar el principio del placer o el del deber, simbolizados por el camino corto y el largo); si el de *Blancanieves* presenta la idea del tránsito, a veces solitario y peligroso, hacia la madurez; y *Hansel y Gretel* busca que el niño evada la regresión o sus ánimos de dependencia... el cuento de Sendak no tiene objetivo pedagógico alguno, distinto a la liberación de las angustias del niño con la fantasía como instrumento.

¹³ IBID.

¹⁴ IBID.

Max, disfrazado con un traje de lobo, tiene todas las características de un héroe cautivador y absolutamente verosímil para un niño entre los dos y siete años: es necio, no acata a la norma (función 3), persigue al perro con un tenedor (evidente a través de la ilustración, no del texto escrito) y desafía a su mamá después de que lo regaña.

El héroe comienza sus travesuras y su viaje con el traje de lobo puesto, permanece en la isla con él, pero al regresar a su habitación se quita la capucha... se empieza a despojar de su vestimenta de viajero, se quita el atuendo de la imaginación (transfiguración, función 29).

Max, como protagonista de *Where the wild things are*, es un ejemplo ideal de la transgresión del cuento de hadas contemporáneo frente al cuento de hadas tradicional: es un héroe transgresor, que no sigue la norma y desafía a la autoridad; no es un modelo a seguir por los niños como lo sería la hermosa *Blancanieves*, la tierna *Caperucita roja* o los indefensos *Hansel y Gretel*. Max es temerario, desafiante: una amenaza para el adulto, para la figura de autoridad.

Max es un héroe distinto al del cuento de hadas clásico no porque deje de cumplir todas las funciones de Propp (las cuales, según el mismo Propp, no se cumplen en su totalidad en todos los cuentos), sino porque asume las funciones de una manera no ortodoxa de acuerdo con el cuento de hadas clásico: él es quien con su mal comportamiento motiva la prohibición (de seguir jugando), el castigo se da al principio de la obra (y no al final como en la secuencia normal de Propp) y la marca es auto-impuesta (el disfraz de lobo).

La función de la enmienda (función 19), que está vinculada al sentimiento de culpabilidad no existe en la obra de Sendak, mientras que prima en los otros tres cuentos (inclusive en *Blancanieves* donde ella “paga” por su ingenuidad al morder la manzana, y necesita de un príncipe o cómplice para enmendar su acción).

Max es una alegoría de Ulises, y su breve viaje (función 11) hacia donde viven los monstruos se convierte en una Odisea infantil. El niño emprende su aventura en bote a un lugar desconocido, ignora a qué se enfrentará, y a lo largo de su periplo permanece la presencia de la mujer que dejó, que no es una Penélope, esposa, pero sí es una madre, a la que nunca ve el lector.

El viaje logra que Max comprenda que necesita la compañía de su madre. Es el tránsito hacia el conocimiento del que depende el héroe para triunfar:

“Los héroes y las heroínas de los cuentos de hadas libran una batalla comparable a los ritos de iniciación que un principiante, ingenuo ignorante, debe llevar a cabo, y que le permitirán alcanzar un nivel superior de existencia, que ni siquiera podía soñar al principio este viaje sagrado. Una vez encontrado el verdadero sí mismo, el héroe o la heroína es digno de ser amado”¹⁵.

Dentro del cuadro comparativo, son héroes políticamente correctos: *Blancanieves*, *Caperucita roja* y *Hansel y Gretel* (indefensa y frágil a principio del relato hasta que se enfrenta, en soledad, a la bruja, cuando Hansel está enjaulado). En el orden de los héroes políticamente incorrectos están Max y la Gretel de la última fracción del cuento. Max es un personaje inaceptable bajo los estándares sociales establecidos, transgresor (función 3), porque desde la dimensión iconográfica, se puede apreciar cómo persigue al perro con un tenedor, cómo clava en las paredes con un martillo (ver Ilustración 18) y cómo amenaza a su mamá.

Where the wild things are es el único de estos cuatro cuentos de hadas cuyo título no lleva el nombre del héroe, tal vez en un intento del autor por convertir esa isla donde viven los monstruos en un lugar para todos, para un héroe sin protagonismo en el título, que puede ser el mismo niño lector.

4.2.2. Figura de autoridad/adulto. Una de las características esenciales del cuento de hadas es que expresa el problema de la rivalidad entre generaciones, el deseo del niño de superar a sus padres.

El relato más común en su especie es que los adultos, cuando creen que es oportuno, mandan a su hijo al mundo para que demuestre así sus capacidades y su valor para ocupar el lugar del progenitor, para sustituirlo.

¹⁵ BETTELHEIM. Op. Cit. p. 388

La hazaña del héroe, aunque desde un punto de vista objetivo a veces no se pueda creer, es que el niño pueda superar a sus padres; por eso en la narrativa contemporánea encontramos chicos que, en la cotidianidad, son más astutos que sus mayores.

No obstante, según Bettelheim, la intención no es derrotar la figura de autoridad:

“El ser más astuto que un genio o un gigante tiene mayor validez que hacer lo mismo con un adulto. Si se le dice al niño que puede aprovecharse de alguien como sus padres, se le ofrece un pensamiento agradable, pero, al mismo tiempo, se le provoca ansiedad, pues si puede ocurrir esto, entonces el niño no está suficientemente protegido por estas personas tan bobas”¹⁶.

El niño interpreta el hecho de convertirse en rey o reina como la llegada a la edad adulta y madura, puesto que la conquista del reino significa no recibir órdenes, no estar subyugado... pero el niño sabe que llegar a ese estado de superioridad sobre el adulto, bueno o malo, requiere luchar.



Ilustración 20: “He smelled good things to eat” (“Olió cosas ricas para comer”),
de Maurice Sendak.

¹⁶ BETTELHEIM, Op.Cit., p. 48

De los cuatro cuentos observados dos tienen la presencia de la madre o madrastra: *Blancanieves* y *Hansel y Gretel*. En *Where the wild things are* y *Caperucita roja*, la madre (además, verdadera madre) es sólo una voz. En el cuento de Sendak, la presencia física de la madre se supone, no es reiterada con el dibujo (ver la ilustración 20: Max refleja la tristeza que le produce no estar con su mamá. De modo tácito, la madre hace parte de la gráfica).

El triunfo en la competencia con el adulto también puede ser mirado como una victoria (función 18): *Blancanieves* es heroica por cuanto genera en su madrastra (figura de la madre) celos explícitos, es decir, el adulto quiere ser como el niño. La belleza de *Blancanieves*, y el espejo mágico que la reitera, son la evidencia del factor desencadenante de los celos.

De acuerdo con Bettelheim: “El narcisismo de la madrastra está representado por el espejo mágico y su continua búsqueda de seguridad respecto a su belleza”¹⁷. La imagen de la madrastra es la del progenitor narcisista que se siente amenazado por el crecimiento de su hijo, lo cual significa que el adulto está envejeciendo.

Mientras el niño, totalmente dependiente, permanezca al lado de su progenitor, como si fuera parte suya, el narcisismo paterno no es herido. No obstante, si el pequeño cree haber alcanzado la independencia, la figura paterna narcisista experimenta una amenaza, tal como la reina del cuento de *Blancanieves*.

Hansel y Gretel y *Blancanieves* derrotan al adulto, pues las figuras de autoridad presentan un aspecto en común: son malos. *Caperucita roja* derrota al adulto “monstruoso” representado por el lobo. Pero Max no, él reacciona (función 13) contra las circunstancias, contra el adulto, pero no presenta necesidad de luchar contra él o derrotarlo. Para Max, retar a su madre es suficiente.

En el marco de la vida diaria, al menor no se le admite expresar o sentir celos de un adulto (y menos de su mamá), pues ese sentimiento amenazaría su seguridad. Es así como el anhelo de acceder a los privilegios de los padres se convierte en el gran sueño del niño; cuando un menor piensa: ‘mi madre siente celos de mí’, su sensación de inferioridad se torna en reacción defensiva, en sentimientos de superioridad.

¹⁷ BETTELHEIM, Op.Cit., p. 283

En *Blancanieves* es la madrastra, figura de autoridad, la que quiere acabar con la protagonista y emprende una lucha por ser la más bella del reino, lo que significa la posibilidad de atraer al sexo opuesto, es decir, al padre de *Blancanieves*. Es preciso destacar que la figura del padre de *Blancanieves* no tiene nombre, y apenas se le menciona, pero jamás adopta un cuerpo o tiene un papel específico en la obra.

En *Hansel y Gretel* las figuras de autoridad son encarnadas por el padre la madrastra, la cual tiene el poder de dominar al padre y su voluntad, al indicarle que deje a los niños abandonados en el bosque. Al final, el padre cambia pero no promovido por su propio carácter, valentía o responsabilidad, sino por el regreso de sus hijos victoriosos (función 18).

En *Blancanieves*, *Where the wild things are* y *Caperucita roja* no hay personificación, figura física, del padre. En *Blancanieves* sólo se le menciona, y en *Caperucita roja*, la figura paterna está asociada al cazador. En *Where the wild things are* es totalmente inexistente. Y en *Hansel y Gretel* el padre es sometido y débil.

En el cuento de Sendak y en *Caperucita roja*, la madre es una voz sin nombre ni descripción física. Ambas madres hablan para dar una orden, pero de distinta índole: la de Max le ordena ir a la cama sin cenar, la de *Caperucita roja* le ordena llevar unas galletas a su abuelita. (No obstante, la madre de Max es una protagonista a lo largo de la narración mientras la de Caperucita se desvanece).

Mientras que en *Caperucita roja* desaparece la voz materna tan pronto la niña emprende su camino (sólo se manifiesta a través de sus reflexiones o respuestas cuando se dirige al lobo), en *Where the wild things are* la madre permanece siempre presente a nivel iconográfico a través del dibujo de la luna, que de creciente pasa a luna llena, conforme la figura de la madre se hace más fuerte, y el niño la extraña más.

De la madre de Max, tenemos dos certezas: establece normas para su hijo al interior de su hogar, es decir, es figura de autoridad, y lo hace explícito cuando llama a Max “Wild thing!” (¡monstruo!), y luego lo manda a su habitación como castigo por sus travesuras. En segundo lugar, sabemos que ella es capaz de perdonar, pues al final del viaje de Max (y del cuento) le tiene la sopa calientita.

Como la Penélope de Ulises, la mamá de Max (sin nombre, lo cual la convierte en todas las mamás) espera a su hijo y, entre tanto, prepara algo que no es un tejido... es una sopa caliente, la muestra de su amor, paciente, por el viajero.

Los cuentos de hadas les muestran a los niños la posible existencia de un lugar maravilloso y perfecto, existente en países imaginarios pero que, una vez encontrado, no es siempre satisfactorio. La sopa que prepara la mamá de Max es la figura textual e ilustrada de la cual se vale Sendak para representar ese lugar perfecto, real y cercano al que se regresa: el hogar, la paciencia, el calor y el alimento (autores como C.S. Lewis afirman que el elemento de la comida, lo que nutre, es esencial en el cuento de hadas para generar identificación y arraigo en el niño).

Pero, además de la madre, hay un actor dominante en dos de los relatos observados: el cazador. El significado del personaje del cazador, que perdona la vida de *Blancanieves*, encuentra un equivalente en *Caperucita roja*, a quien el cazador rescata del vientre del lobo. Ambos cazadores son la representación de la figura masculina, del padre a nivel inconsciente. Es necesario reconocer que en *Caperucita roja* la madre y abuela, como adultos o figuras de autoridad, no tienen función simbólica por cuanto no amenazan ni protegen.

La figura paterna en *Caperucita roja*, la cual encarna un cazador, es asociada con un rol de alta significación social para la época: “Cuando surgieron los cuentos de hadas, la caza era una ocupación típicamente masculina, pero esa no es la razón por la cual los personajes masculinos libertadores están casi siempre representados por cazadores. La caza era un privilegio aristocrático, lo que permitía ubicar al cazador a la altura de un personaje sublime, comparable al padre”¹⁸.

El personaje del cazador como símbolo de la figura paterna y fuente protectora, se opone a la del padre inútil y débil (como en *Hansel y Gretel*). En el inconsciente, el cazador es un símbolo de resguardo que, además, está vinculado con la derrota de lo monstruoso, de la bestia: “hemos de tener en cuenta las fobias a los animales, de las que

¹⁸ IBID, p.286

el niño no está totalmente exento”¹⁹, dice el autor de *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*.

Para el niño, sólo el padre-cazador puede ahuyentar a los animales amenazadores, y desterrarlos de su mundo, por tanto: “el cazador no es un personaje que mata criaturas inocentes, sino alguien que domina, controla y somete a bestias feroces y salvajes”²⁰.

En un nivel más profundo, el cazador es el símbolo de la represión de las violentas tendencias animales y asociales que coexisten en el hombre. El cazador es un personaje que protege y que salva de peligros, como las violentas emociones propias y ajenas, y además va a la caza de un ser que encarna los aspectos más miserables del hombre: el lobo.

En *Caperucita roja*, el personaje masculino está disociado en dos formas completamente opuestas: el seductor peligroso (el lobo) cuyos deseos pueden destruir a la niña; y el personaje del padre, cazador, fuerte y responsable:

“Es como si Caperucita intentará comprender la naturaleza contradictoria del personaje masculino al experimentar todos los aspectos de su personalidad: las tendencias egoístas, sociales, violentas y potencialmente destructiva de ello (el lobo); y los impulsos generosos, sociales, reflexivos y protectores del yo (cazador)”²¹.

El atractivo del cazador radica en que salva al bueno y castiga el malo. El principio de la realidad no es siempre fácil de seguir para el niño, es por eso que los contraste binarios y las figuras opuestas, como el lobo y el cazador, logran conciliar en él los conflictos entre los aspectos del Ello, del Yo y del Super yo de su propia personalidad.

El cuento de *Hansel y Gretel* relata cómo dos hermanitos son abandonados por sus padres, de la misma manera que muchos niños creen que en realidad eso va a suceder. Este cuento de los Grimm, corresponde a una época en la cual el abandono de los hijos (e inclusive el infanticidio) por parte de los adultos era frecuente, dado el

¹⁹ BETTELHEIM. Op. Cit., p. 287

²⁰ IBID. p. 287

²¹ IBID, p. 242

desconocimiento de los métodos anticonceptivos y las dificultades económicas que traía consigo la natalidad no controlada.

En *Caperucita roja*, *Hansel y Gretel* y *Where the wild things are*, la madre representa la fuente de alimento para el niño, y expresa de manera simbólica las experiencias internas directamente vinculadas a ella. En *Caperucita roja*, aunque la presencia directa de la madre es muy breve (al empezar el cuento), su voz indirecta permanece durante el relato, cuando la niña medita sobre “lo bueno” y “lo malo” y en el momento mismo que transgrede la norma, al hablar con el lobo. En *Hansel y Gretel*, “el padre, a lo largo de toda la historia, se presenta como un personaje inútil, gris e inepto, que aparece en los primeros años de la vida de los hermanitos, época en la que el lugar principal corresponde a la madre”²². En *Where the wild things are*, la figura materna hace las veces de autoridad y cumple el papel de nutrir (en el sentido literal del término), mientras que la figura paterna carece de cualquier tipo de consideración textual o gráfica en el relato.

Vale observar que, a diferencia de los tres cuentos anteriores, en *Blancanieves* la madre verdadera muere mientras que la figura del padre se esfuma en la narración.

De acuerdo con las observaciones científicas de Bettelheim, en una familia nuclear promedio, el padre debe proteger al niño de los peligros del mundo externo, y la madre tiene que proporcionar la nutrición y la satisfacción de las necesidades físicas inmediatas, imprescindibles para la supervivencia del niño. Por lo tanto, cuando la madre abandona al pequeño la vida de éste se llena de peligros, como en efecto sucede en los cuatro cuentos, en los cuales prima la ausencia –parcial o definitiva– de la madre.

En el cuento contemporáneo, al igual que en el clásico, la madre es fuente de nutrición, y esa figura se usa para hacer énfasis en las angustias del niño: en la necesidad de ser amado y el temor a creer que es despreciable. La madre es ese primer lazo con la vida y sus exigencias: “[...] Lo único que puede ayudarnos a obtener un estímulo a partir de

²² IBID, p.227

los estrechos límites de nuestra existencia en este mundo es la formación de un vínculo realmente satisfactorio con otra persona”²³.

En el caso de la obra de Sendak, la ausencia del padre, sin elemento supletorio, obedece a la intención de concentrar sobre la figura materna toda la carga simbólica y afectiva del relato.

4.2.3. El monstruo. De las alegorías en la fábula y sus múltiples significados emerge la figura del monstruo, que puede ser encarnada por una bestia o animal salvaje, y, en especial en el cuento de hadas clásico, en el lobo.

Hubo una etapa en que la crítica de los cuentos populares llegó a la conclusión de que si había monstruos en los relatos infantiles, éstos tenían que ser bondadosos, y dejó atrás el monstruo que el niño conoce mejor y que más le preocupa: el que teme ser él mismo y que, a veces, lo acosa.

Al no hablar de este monstruo que se encuentra en el interior del niño, escondido en su inconsciente, los adultos evitan que el niño le de forma mediante las imágenes de los cuentos. Despojado de tales fantasías, el pequeño no consigue conocer bien a este monstruo y no sabe cómo dominarlo; en consecuencia, experimenta las peores angustias.

Como se dijo en el capítulo anterior, Jean Piaget afirma que el pensamiento del niño es animista hasta la pubertad, no cuenta con ninguna división clara que separe los objetos de las cosas vivas. El chico está centrado en sí mismo y espera que los animales le hablen de las cosas que son realmente importantes para él, como sucede en los cuentos, como él mismo lo hace con animales de verdad o de juguete. Sobre la relación del niño con los seres inanimados, dice Jacqueline Held:

Si el animismo infantil personifica a la piedra, la planta, el astro, el objeto inerte fabricado por el hombre, su predilección –se dijo a menudo– se refiere ante todo al animal: sueño lejano, sueño ancestral de fusionarse con él; tótems de las

²³ BETTELHEIM, Op. Cit. p. 19

denominadas sociedades primitivas; variantes religiosas o filosóficas metempsicosis; creencias que impregnan tan profundamente al hombre que se encuentran aún muy cerca de nosotros [...] ²⁴.



Ilustración 21: “The king of the wild things” (“El rey de los monstruos”), de Maurice Sendak.

Los pedagogos medievales fueron los primeros en detectar en la figura del lobo, lo monstruoso dotado de *ingenium*, de astucia. Seth Lerer, lo describe así:

El lobo, que ya no se presenta vestido de oveja, sino de estudiante, aparece una y otra vez para simbolizar el *ingenium* pervertido: la astucia y el aprendizaje unidos al servicio de la codicia y el vicio. Esos lobos abundan y llenan las fábulas con sus artimañas. En ocasiones se expresa claramente lo que simbolizan: un comentario medieval en latín sobre la fábula del lobo y la cabra dice que “desde el punto de vista alegórico, lobo significa diablo” ²⁵.

El lobo es un animal malo porque quiere destruir. Su maldad es algo que el niño reconoce en su propio interior, con la angustia ante la posibilidad de experimentar en sí

²⁴ HELD, Jacqueline. Los niños y la literatura fantástica: función y poder de lo imaginario. Barcelona: Ediciones Paidós, 1981. p. 82

²⁵ LERER, Seth. La magia de los libros infantiles: de las fábulas de Esopo a las aventuras de Harry Potter. Barcelona: Ares y Mares, 2009. p. 81

mismo un destino “digno del malo”. El lobo es una externalización, una proyección de la maldad del propio niño.

La muerte del monstruo en el cuento de hadas (como el lobo en *Caperucita roja*, o la bruja en *Hansel y Gretel* y *Blancanieves*) significa la eliminación de los conflictos internos y externos del héroe, y posibilita la existencia de un mundo feliz. Simbólicamente, el cuento de hadas le dice al niño a través del monstruo que es necesario reprimir las pasiones incontroladas, el *ingenium* desbordado que, a veces, puede desencadenar la propia perdición.

En el caso de *Blancanieves* hay una migración del personaje de autoridad al monstruo: la hermosa reina debe disfrazarse de bruja y adentrarse en el bosque para tentar y envenenar a la heroína; el personaje narcisista debe salir de la figura del espejo y asumir la fealdad de la maldad, de la perversión. De la misma manera que la hermosura de *Blancanieves* representa la bondad, la monstruosidad de la bruja simboliza el mal.

En los tres cuentos clásicos el monstruo es castigado o asesinado: en *Blancanieves*, el monstruo, representado por la vanidosa reina, recibe el castigo de calzar unos zapatos de hierro, calentados al rojo vivo, para bailar con ellos incesantemente hasta morir. El cazador mata al lobo en *Caperucita roja*; y Gretel mata a la bruja, empujándola en el horno.

Pero los monstruos de Sendak, a diferencia de los del cuentos de hadas clásico, no mueren porque no son malvados, sólo son sometidos al desprecio del niño.

Max, como tantos otros héroes de cuentos de hadas, se refugia por un tiempo en la naturaleza, y ahí descubre a los monstruos, la representación de los seres mágicos que lo ayudarán (son cómplices del héroe, función 7) y le darán de nuevo su fortaleza interna.

Desde la dimensión gráfica del cuento de Sendak, vale subrayar que el niño conserva el disfraz de lobo puesto a lo largo de la narración, como externalización de su monstruo interno. La marca (función 17) de Max es el disfraz. Según Gianni Rodari, el disfraz reviste un significado particular: “El jugar a disfrazarse, aparte su importancia simbólica, es siempre divertido por los efectos grotescos que de él nacen. Es teatro:

meterse en el pellejo de los otros, ponerse en una situación, inventarse una vida, descubrir nuevos gestos”²⁶.

El lobo feroz de *Caperucita roja* tiene un poder sobre el lector por cuanto, en primera instancia, es agradable, conversador. Es un engaño (función 6). Ese primer comportamiento políticamente correcto, llama al niño a comprender la verdadera naturaleza de la bestia, es un llamado para pensar sobre qué es lo que hace al personaje tan atractivo ante sus ojos, y los obliga a ser conscientes de su ingenuidad ante la peligrosa criatura.

El lobo de *Caperucita roja* es un seductor masculino y, además, representa todas las tendencias asociales primitivas que tenemos.

De las diversas versiones de *Caperucita roja*, en la de los hermanos Grimm la niña resucita, vuelve a la vida desde las entrañas del lobo, y éste es castigado. En la versión del cuentista francés no hay liberación de ansiedades:

“El relato de Perrault termina con la victoria del lobo; así pues, carece de la huida, la superación y el alivio de otras historias; no es –y Perrault no pretendió que lo fuera– un cuento de hadas, sino una historia admonitoria que atemoriza, deliberadamente, al niño con el final ansiógeno”²⁷.

En la versión de Perrault el lobo no se disfraza de abuela sino que se mete directamente en la cama. Y al final plantea una clara moraleja: las niñas no deben hacer caso al primero que se les acerque y si lo hacen, no es extraño que el lobo las atrape y se las coma.

Para Bettelheim, esa versión carece de sentido liberador desde lo pedagógico:

Tal como él –Perrault– cuenta la historia, nadie advirtió a Caperucita del peligro que corría si se entretenía por el camino o si se apartaba del sendero adecuado. También, en la versión de Perrault resulta absurdo que el lobo se coma a la abuela que no había hecho daño a nadie. La Caperucita de Perrault pierde gran parte de su

²⁶ RODARI, Op. Cit., p. 26

²⁷ BETTELHEIM. Op. Cit., p.235

atractivo porque está muy claro que el lobo no es un animal de presa sino una metáfora, y esto no deja apenas nada a la imaginación del oyente²⁸.

¿Por qué el lobo no se come *Caperucita roja* en la primera oportunidad?

Perrault ofrece una explicación racional: el lobo lo hubiera hecho si no hubiese tenido miedo de algunos leñadores que merodeaban esos parajes. El lobo de Perrault es un seductor y, como imagen del hombre maduro, no se sentía bien al tentar a una niña frente a otros hombres (los leñadores).

En cambio el cuento de los Grimm nos da entender que la voracidad excesiva del lobo es un aplazamiento de su satisfacción oral. Todo cobra sentido cuando el lobo decide eliminar primero a la abuela para que Caperucita “reine” en la casa, para convertirla en adulta, como solía suceder en aquellos tiempos cuando faltaba el adulto en el hogar, en sectores rurales.

En *Hansel y Gretel*, el deseo devorador de la bruja es castigado con el fuego de la misma hoguera en la cual se comería a los dos hermanitos.

Según el psicoanálisis infantil posfreudiano la bruja “creada por las fantasías ansiosas del niño podrá hechizar y, en cambio, una bruja a la que arrojan las llamas es un personaje del que cree que puede liberarse por sí solo”²⁹.

Tanto en el cuento de hadas contemporáneo como en el tradicional, los animales peligrosos y los buenos representan nuestra naturaleza irracional, nuestros impulsos instintivos. Los impulsos simbolizan el Ello en estado salvaje, con toda su peligrosa energía, no sujeta al control del Yo y del Super yo.

Maurice Sendak acepta que las imágenes de sus monstruos evocan la apariencia de sus tíos, quienes lo visitaban los fines de semana, cuando era un niño (ver capítulo 1). Es decir, lo monstruoso se define desde el afecto: son monstruos que se quieren tener cerca por un tiempo determinado, pero que se deben dejar ir cuando urge recuperar el hogar.

²⁸ IBID, p. 237

²⁹ IBID, Op. Cit., p. 234

El personaje de Max, un héroe salido de los cánones de la aceptación social, y la concepción del monstruo de Sendak, son el punto de quiebre con los elementos de la narrativa clásica del cuento de hadas. Los monstruos de Sendak se dejan subyugar (nombran a Max como “rey de los monstruos”, ver ilustración 21), permiten que el niño tenga poder sobre ellos (Max los hipnotiza: “be still!”, “¡Quietos!”) y, más aún, le expresan su amor: “We love you so!” (“¡Te amamos tanto!”).

En este punto vale enfatizar que el hecho de “comer” no tiene el sentido sexual que contiene la narración de *Caperucita roja*, el “comer” significa tener dentro de sí, ser uno solo. Incorporar un ser en otro en el sentido maternal, que no es más que expresión de afecto.

Estos monstruos bailan con Max, se columpian en los árboles con él y lo cargan: ¡son divertidos! (ver ilustración 22).

A lo largo del relato, Max permanece disfrazado de lobo y los monstruos conservan sus rasgos físicos distintivos (el de cuernos, el narizón, el de pico de gallo...), de esto se desprende que son habitantes constantes de un mudo existente: el de los sueños de Max.

Es decir, el monstruo de Sendak no es el monstruo interno y temido por el niño que sale a flote en los cuentos tradicionales para ser derrotado a través de una valoración ética. El suyo es el mismo monstruo interno pero domesticado por el pequeño lector que consigue, a través de la fantasía, la integración del Yo, el ideal último que busca el cuento de hadas, acorde con el psicoanálisis infantil posfreudiano.

Sobre la función del monstruo en el cuento de Sendak, reflexiona la crítica de literatura infantil, Clara Levin:

Los monstruos [“wild things”] epónimos [“wild thing”, como la mamá llama a Max al principio del cuento] son una manifestación estilizada de los deseos e impulsos de Max. Durante la travesía fantástica, Max los conquista y se reconcilia con sus circunstancias. La ‘isla’ de monstruos salvajes adonde Max desembarca es una especie de resort de lujo. [...] Max puede divertirse descontroladamente y sus/los monstruos pueden actuar con desacato. Luego, Max vuelve, como de las vacaciones, con los monstruos domados y listos para enfrentar la realidad. La isla o resort de lujo, como yo lo llamo, no es otra cosa que la fantasía, y ahí radica un

mensaje importante del libro: la fantasía es un país ficcional donde uno puede resolver conflictos reales³⁰.

4.2.4. El bosque. Que el discurso *En el Bosque*, pronunciado en la Real Academia Española de la Lengua, por la escritora barcelonesa Ana María Matute, afine nuestros sentidos ante este lugar fantástico:

Es mi intención invitaros, en este discurso mío tan poco erudito y tan poco formal, a ensayar una incursión en el mundo que ha sido mi gran obsesión literaria, el mundo que me ha fascinado desde lo más temprano de la infancia, que desde niña me ha mantenido atrapada en sus redes: el “bosque” que es para mí el mundo de la imaginación, de la fantasía, del ensueño, pero también de la propia literatura y, a fin de cuentas, de la palabra³¹.



Ilustración 22: “The wild rumpus” (“La fiesta salvaje”),
de Maurice Sendak.

Hay una similitud indiscutible en los cuatro cuentos observados: el bosque. Y en todos los relatos dicho escenario es desconocido para el héroe.

³⁰ LEVIN, Clara. Donde viven los monstruos. En: Blog Eterna cadencia: librería y editorial. Publicado el 20 de marzo de 2009. (Recuperado el 2 de octubre de 2010). En: <http://eternacadencia.wordpress.com/2009/03/20/donde-viven-los-monstruos/>.

³¹ MATUTE, Ana María. “En el bosque”: discurso pronunciado en la Real Academia Española (18 de enero de 1998). Recuperado el 3 de diciembre de 2010. En: <http://www.clubcultura.com/clubliteratura/clubescritores/matute/academika03.htm>

Los sitios más extraños, remotos y distantes de los que hablan los cuentos de hadas sugieren un viaje hacia el interior de nuestra mente, hacia los reinos de la inconsciencia y el inconsciente. Jacqueline Held elabora un mapa de los lugares que habita un escritor –y su lector– de cuentos de hadas:

En el país del cuento, de lo fantástico, de lo maravilloso, se puede distinguir, nos parece, la convergencia y la fusión de tres elementos dominantes:

Un país “inventado”, y esa inversión nunca es puramente ex nihilo, sino el fruto del vagabundeo de la imaginación alrededor de elementos conocidos que denominaremos con un sentido muy amplio “exóticos”.

Un país real, el que el autor conoce, donde él vive, se enraíza, y que siempre está más o menos presente, subyacente, aun cuando el que lo crea no tenga –por lo menos en ese momento– clara conciencia de hecho.

Por fin, ligado por supuesto con lo antedicho, lo que desearíamos llamar “paisaje afectivo”[...] casi siempre es un lugar de infancia, pero un lugar de infancia mítico, idealizado, vuelto a ver a través del prisma de los sentimientos, de los recuerdos, de las experiencias de un adulto, que lo deforma cuando lo juzga necesario; en suma, trasmutado y poblado de todos los seres que luego encontramos y amamos, con el correr de los años³².

De acuerdo con la descripción de Held, *Where the wild things are* presenta un paisaje afectivo en el sentido estricto, pues se refiere de un modo figurado a un lugar de la infancia, a esos fines de semana irremplazables en que Maurice Sendak recibía la visita de sus tíos, cuyos rasgos están plasmados en algunos de los monstruos como él mismo lo ha afirmado en numerosas entrevistas.

En la isla de *Where the wild things are*, hay una suerte de regreso a la infancia de Sendak. Retomando a Jacqueline Held: “Quizás porque allí encontramos los elementos primigenios, que nutren lo imaginario del hombre, que desempeñan un papel decisivo su crecimiento, elementos que cautivan al niño y que quizás nunca cesan de cautivar al adulto”³³.

El bosque es el símbolo de la llegada al mundo interior, habitado por nuestros peores demonios, pero también es el sitio de nuestros sueños y anhelos más profundos. Es el lugar al que vamos para encontrarnos con nosotros mismos.

³² HELD. Op. cit. p. 59

³³BETTELHEIM. Op. Cit., p. 61

Dentro del bosque, el héroe está lejos de la seguridad de su casa infantil y se ve obligado a utilizar sus propios recursos para salir adelante, allí comienza su proceso de transformación.

Los niños intentan volver a su casa después del abandono o la huida, porque saben que necesitan a sus padres. El pequeño que se atreve a embarcarse en el viaje del propio conocimiento es capaz de ser independiente, de enfrentarse al mundo, pero sólo podrá tomar la iniciativa si tiene la seguridad de que tendrá una gratificación siendo eternamente dependiente.

Bruno Bettelheim explica el significado que el bosque tiene en el cuento de hadas, desde el punto de vista del psicoanálisis infantil posfreudiano:

Desde tiempos inmemoriales, el bosque casi impenetrable en el que nos perdemos ha simbolizado el mundo tenebroso, oculto y casi impenetrable de nuestro inconsciente. Si hemos perdido el marco de referencia que servía de estructura nuestra vida anterior y debemos ahora encontrar el camino para volver a ser nosotros mismos, y hemos encontrado en ese terreno inhóspito con una personalidad aún no totalmente desarrollada, cuando consigamos salir de ahí, lo haremos con estructura humana muy superior. Dante evoca esta imagen al principio de la *Divina Comedia*: “en la mitad del camino de nuestra vida, me encontré en un bosque tenebroso en el que me había perdido” [...] ³⁴.

Lo que obliga al héroe de los cuentos a salir de su casa es generalmente algo externo, impuesto por otros. A *Blancanieves* la tratan de desaparecer en el bosque. A *Caperucita roja*, la mandan a cruzar el bosque con un pastel. A *Hansel y Gretel*, sus padres los dejan abandonados.

Como se mencionó antes, Max es el único héroe, de los cuatro cuentos en cuestión, que busca el bosque. En el bosque como figura y en su representación en *Where the wild things are*, radica una de las grandes diferencias con el cuento de hadas clásico.

En primera instancia Max, también, es el único de los héroes en discusión que debe recorrer un trayecto antes de llegar al bosque.

³⁴ BETTELHEIM. Op. Cit. p.133

4. 3. ANÁLISIS DE LA IMAGEN EN *WHERE THE WILD THINGS ARE*

Escudriñar en el bosque de Max, así como en los demás elementos constitutivos de la narración textual, implica trascender al texto y observar e interpretar detenidamente las ilustraciones del libro.

En la obra de Sendak, la relación ilustraciones-texto (y viceversa) es ambivalente: a la vez que existe una correlación entre dibujos y palabras (imagen-texto), sutiles concordancias e interpretaciones del autor que le abren paso a la imaginación del lector; la obra permite hacer lecturas independientes de texto e imágenes sin que ambas pierdan sentido.

Así define Maurice Sendak el oficio del ilustrador:

“[La ilustración] Puede ser una mera decoración o una expansión del texto. Es la versión del texto hecha por el ilustrador, es su propia interpretación. [...] Ser ilustrador es ser participante, es ser alguien que tiene la misma importancia, al expresarse, que el autor del libro, y, ocasionalmente, más importancia que éste, pero ciertamente nunca es ser el eco del escritor”³⁵.

El análisis e interpretación de la imagen es relevante por cuanto, más allá de la estética o poética visual, las ilustraciones son portadoras de mensajes implícitos, intencionales e involuntarios, que desvelan una dimensión no evidente del cuento.

José Luis Rodríguez Diéguez, profesor de la Universidad de Salamanca, precisa el objetivo del análisis de la imagen:

“El significado intrínseco o contenido se alcanza mediante una interpretación iconográfica o análisis iconológico, y pretende indagar aquellos supuestos que revelan al actitud básica de una nación, un periodo, una clase, una creencia

³⁵ LORRAINE, Walter. "El significado de la ilustración en los libros para niños. Entrevista con Maurice Sendak". En: *Parapara*, 1. Junio 1980.

religiosa o filosófica, cualificados inconscientemente por una personalidad y condensados en una obra”³⁶.

Con el fin de proceder al análisis de la imagen en el cuento *Where the wild things are*, es preciso aclarar el uso que se hará de los conceptos de iconografía y análisis iconográfico, acorde con la teoría de la imagen y de la historia del arte en Occidente.

Según Serafín Moralejo, catedrático de las universidades de Harvard y de Santiago de Compostela, la iconografía es la disciplina que tiene por objeto “el estudio de la articulación e institucionalización* de las imágenes y de las significaciones que éstas adquieren en consecuencia, trascendiendo a su inmediata referencia a la naturaleza”³⁷.

Teniendo en cuenta que el elemento icónico es siempre pictográfico (*pictus gramma*: del latín *pictus*-pintado, del griego *grama*-escrito), la iconografía se diferencia de la estilística por cuanto se ocupa de los temas, sujetos o contenidos de la obra de arte, y no de su morfología.

El historiador alemán Erwin Panofsky reconoció tres niveles de contenido en una obra de arte: el contenido temático natural o primario, que “pretende la simple identificación de formas pura como representaciones de objetos naturales [...]”³⁸, y da origen a la descripción pre-iconográfica; el contenido secundario o convencional, que es la base del análisis iconográfico; y el significado intrínseco o contenido, que se alcanza con una análisis iconológico que “pretende indagar en aquellos supuestos que revelan la actitud básica de una nación, un período, una clase, una creencia religiosa o filosófica, cualificados inconscientemente por una personalidad y condensados en una obra”³⁹.

*Esta alusión no piensa en la íntima conexión de la imagen con el conjunto de las instituciones sociales, sino que se refiere a la propia institucionalización interna de las imágenes y de sus funciones.

³⁶ RODRÍGUEZ, J.L. Las funciones de la imagen en la enseñanza: semántica y didáctica. Segunda edición. Colección comunicación visual. Barcelona: Editorial Gustavo Gili S.A., 1977. P. 76

³⁷ MORALEJO, Serafín. Formas elocuentes: reflexiones sobre la teoría de la representación. Madrid: Ediciones Akal S.A., 2004. P. 17

³⁸ PANOFSKY, Erwin. La perspectiva como forma simbólica. Barcelona: Tusquets Editores, 1999. P. 53

³⁹ IBID, p. 34

El análisis que se hace a continuación busca observar los valores simbólicos o representativos en los dibujos de *Where the wild things are*.

Para comenzar, el cuento revela claramente dos tipos de temas iconográficos o frases de imágenes: las de la realidad de Max y las de su fantasía. Ambas tienen elementos distintivos a nivel gráfico, desde el juego con los tamaños de las márgenes hasta el efecto en las texturas como consecuencia del trazo distintivo.

Las ilustraciones del cuento de Maurice Sendak presentan un tipo de secuencia de tira cómica, pero despojado del globo que es el que da la dimensión verboicónica.

Dentro del desarrollo narrativo de la tira cómica puede haber un predominio sincrónico o de la descripción, o diacrónico o de la narración (no necesariamente se excluye el uno al otro). El caso de *Where the wild things are* es el de un cuento con estructura de tira cómica, con una secuencia de imágenes, pero sin texto incorporado a las mismas. El texto acompaña más no entra en el marco de lo gráfico.

En este orden de ideas podemos decir que hay un predominio diacrónico, gracias a la narración a través de la imagen. Pero esto no descarta la presencia eventual de la sincronía, como se explorará en este análisis.

Este análisis se desarrolla en tres etapas, de acuerdo con la metodología propuesta por Panofsky: análisis pre-iconográfico, análisis iconográfico y análisis iconológico.

4.3.1. Análisis pre-iconográfico. Esta aproximación interpretativa enumera los componentes, formas y motivos de la obra. Para efectos prácticos, aunque el presente análisis fragmenta la imagen, adopta sus partes como constitutivas, integrales de un todo.

Un artista plástico, como lo es Sendak, puede buscar la expresión de tres tipos de realidades: la *perceptiva* (puede ser de forma estricta, casi fotográfica, inclusive mediante un tratamiento conceptualizado); la *subjetiva* (se trata de “una respuesta personal a una experiencia, elaborada mediante una creación y elaboración basada [sic]

en la acumulación de informaciones que responden a situaciones distintas [...]”⁴⁰; y la *comunicación de un orden* “que expresan las composiciones geométricas”⁴¹.

La relación establecida por el autor de *Where the wild things are* y las figuras monstruosas es, según su testimonio, producto de una evocación de personajes de su familia, cuya presencia y significación en su infancia cobraron relevancia en las ilustraciones de este cuento. Esa es una de las razones que llevan a afirmar que la percepción de la realidad que revela el autor a través del libro es de carácter subjetivo.

En ese mismo conjunto visual están la apariencia no convencional y amigable de los monstruos, y la elección de la habitación como el rincón esencial de la casa, el sitio donde se desarrollan las ensoñaciones del niño. Y, dentro de la alcoba, resalta el elemento de la puerta como vía de conexión con la madre.



Ilustración 23: sin texto, sin margen, a doble página.

Siguiendo el curso de lo elemental: en primera instancia, el diseño del libro es rectangular, por lo tanto todos los marcos de sus ilustraciones son rectangulares. El marco va en disminución progresiva desde la primera imagen (margen de 5 centímetros), segunda (4 centímetros), tercera (2.5 centímetros), cuarta (2 centímetros),

⁴⁰ MORALEJO. Op. cit., p. 76

⁴¹ IBID, p. 76

quinta (1.5 centímetros) hasta la sexta (la margen desaparece), cuando la imagen ocupa la totalidad de la página. En el momento en que se pierde el marco de la página y la imagen colorida devora al blanco, desaparecen los elementos de la realidad de la habitación de Max y su imaginación reina... entonces, su fantasía desborda los límites impuestos por la margen. Es decir, en términos simbólicos, el marco es la realidad.

Hasta la séptima ilustración, la imagen se expande en sentido derecha-izquierda, ocupa más de una página y trata de robarle protagonismo al texto escrito. Cuando llega a las ilustraciones once, doce y trece, la narración gráfica “derrota” a la textual, las imágenes ocupan el 100% de las páginas abiertas, en el punto de clímax del cuento (ver ilustraciones 22 y 23).

Es preciso destacar la relación que establece el autor entre el texto (relato de un narrador omnisciente) y el contacto de Max con la realidad. El texto sólo aparece en el espacio “blanco del marco”, es decir, está asociado a la realidad. Por esa razón, en las ilustraciones de doble página, en el momento de éxtasis de Max (“the wild rumpus”), no hay texto: Sendak “se sale” del cuento y deja al niño en la intimidad con su ensoñación.

A partir de la ilustración catorce, empieza un proceso de regreso de la margen, o sea, de vuelta a la realidad. No obstante, el regreso es más rápido, es casi una urgencia... si, como una sensación de hambre.

En la última gráfica (ver Ilustración 24), el desarrollo súbito de los hechos desvela dos elementos significativos: uno, al principio del cuento, Max está en su habitación “original”, desde cuya ventana se apreciaba una luna en cuarto creciente; en la última ilustración la luna está llena. En este punto tiene especial significado la luna en su concepción antigua y mitológica como madre, lo cual establece una asociación con el tamaño de la luna y el poder de la imagen materna sobre Max. Y, dos, la transformación a través de la trasfiguración: en la última imagen, el niño se quita la capucha de su disfraz, como acción que simboliza su regreso a la realidad.

Maurice Sendak logra una sincronía no convencional de ambas narraciones, textual y gráfica, que no depende de su mutuo acompañamiento simultáneo; es decir, la sincronía no radica en la presencia simultánea de acción y del relato del acontecer, sino en la existencia de dos narraciones que se complementan y que, más aún, podrían ser leídas

independientemente. (Un niño en edad pre-escolar, que no decodifique podría leer el libro únicamente a través de las imágenes).

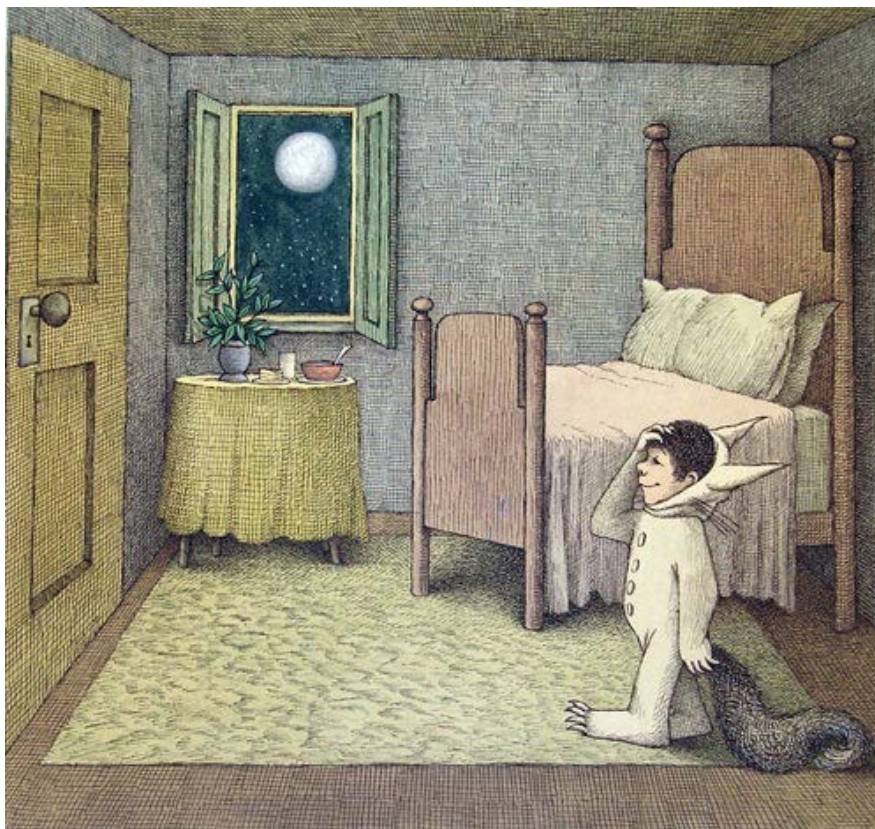


Ilustración 24: “and into the night of his very own room / where he found his supper waiting for him” (y en la noche de su habitación /en donde encontró la cena esperando por él).

Esto lleva a reflexionar sobre el tiempo relativo en la obra, tanto en el texto como en la ilustración. Al igual que en la música, en el sueño, en la fantasía de Max, el tiempo se congela, se expande, se sale de su marco y toma su propio ritmo y dimensión: crea un tiempo relativo.

Este hecho se hace evidente en el texto cuando narra: “and in and out of weeks / and almost over a year / to where the wild things are”⁴² (“por semanas / casi por más de un

⁴² SENDAK, Maurice. *Where the wild things are*. New York: Harper Collins Publishers, 1995. P. 29

año / hasta el lugar donde viven los monstruos”). Y, en la imagen, con la figura de la luna que pasa de cuarto creciente a luna llena... lo cual, en la realidad, no sería posible en el transcurso de una noche.

En cuanto a los códigos cinéticos o maneras de indicar movimiento, Sendak prescinde de las líneas de marca de trayectoria (propias de la tira cómica); tampoco apela a la deformación cinética, es decir, ningún elemento flexible se ve deformado por un proceso de movimiento.

Las ilustraciones uno, dos y tres, tienen referentes que aluden a la realidad de Max (libros, cortina, escaleras, perro, puerta, cama, etc). Y el movimiento se grafica a manera de vectores visuales: en la uno: la mirada del niño y el martillo apuntan al clavo, indicando el trayecto del golpe. En la dos: la posición suspendida y a la vez dinámica de la pierna y brazo derecho de Max indican también movimiento, no obstante hay un vector adicional, que traza una línea oblicua desde la mano izquierda del chico hasta el perro... la segura víctima. Las escaleras son el elemento visual de soporte direccional del vector de movimiento.

En la ilustración, hay una interrupción abrupta de la dinámica en la imagen en la figura del perro, en sus patas delanteras, las cuales, en el marco de la puerta, dan la impresión de estar preparadas para “recibir el impacto”.

En la tercera ilustración, la impresión es de estática, sin embargo, la mirada del niño se desvía hacia la puerta. Esa mirada de rechazo a la puerta es el mismo reproche a la mamá que lo ha castigado. Como último gesto de “conexión” con la realidad, esa mirada de Max puede ser interpretada desde lo simbólico como el punto de quiebre de lo real a lo fantástico, de desplazamiento hacia lo onírico.

Entre las ilustraciones tres y cinco hay una sensación de desplazamiento en las piernas de Max, es la secuencia de su entrada al bosque.

En la ilustración siete la movilidad está en la bandera del bote y las olas del mar, también en las nubes que tienen finos trazos que cumplen la función de marcas de trayectoria.



Ilustración 25: “and in and out of weeks / and almost over a year / to where the wild things are.” (y por semanas / y casi por más de un año / hasta donde viven los monstruos).

La octava ilustración, en la cual emerge el monstruo del mar, tiene dos particularidades en cuanto a ilusión de dinámica: primero, es la única imagen donde la marca de trayectoria es absolutamente intencional (humo del hocico del monstruo que parece empujar la embarcación). Segundo, el vector de movimiento que trazan el humo y el viento (según muestran las olas) se choca con la dirección de la bandera del barco que sopla hacia el lado opuesto, para dar la sensación de una parada abrupta: el bote encalla.

Para pasar a observar con detenimiento la gestualidad y estado de ánimo en los personajes graficados en *Where the wild things are*, se clasifican los personajes en dos: Max y los monstruos.

El signo estético que, por excelencia, caracteriza a Max es su traje de lobo. El elemento central en la cara del niño es su nariz, que siempre es vector de dirección del movimiento del personaje. Sendak se vale de líneas muy simples, aunque con perspectiva, para lograr el gesto humano. La figura frontal y disfrazada de Max es la de un niño cualquiera, universal; sin embargo, cuando el niño se quita la capucha revela una fisonomía más clara, la de un niño particular, especial (quien, además, no tiene

dientes... a diferencia de los monstruos, un intento por enfatizar en los rasgos distintivos entre el niño y ellos).

Tanto Max como las criaturas salvajes (excepto el monstruo marino) siempre aparecen completos, de cuerpo entero. Como se ha dicho anteriormente, más allá del detalle descriptivo, la fisonomía busca una caracterización psicológica de los personajes.

El código estético de los monstruos tiene tres características, que son también destacadas por el relato textual: “gnashed their terrible teeth and rolled their terrible eyes and showed their terrible claws”⁴³ (“frotaron sus terribles dientes y desorbitaron sus terribles ojos y mostraron sus terribles garras”). La repetición de esta frase textual y gráfica está cargada de sonoridad, se convierte en un motivo de reconocimiento, en una suerte de “ícono” en lo auditivo, similar al “para comerte mejor” de *Caperucita roja*.

Para ampliar este análisis, un breve recorrido por el esquema de categorías del semiólogo francés Claude Bremond⁴⁴: los sentimientos elementales que expresan los gestos de Max son: cólera (cuando Max es castigado), tristeza (cuando extraña a su mamá) y satisfacción (cuando baila con los monstruos y vuelve a su alcoba). Las conductas interpersonales aceptadas y entendidas de forma genérica en el cuento son: provocación (Max provoca a su madre), dominio (Max sobre los monstruos) y rechazo (Max quiere separarse de los monstruos). En cuanto a acciones banales y frecuentes, la imagen del protagonista presenta dos fundamentales: jugar y bailar (también común en los monstruos).

Tanto en los monstruos como en Max se observa lo que Bremond denomina “técnicas complejas por lo general obtenidas como extrapolación de actitudes corporales adoptadas más frecuentemente”⁴⁵: Al domesticar a las criaturas salvajes, Max hace un gesto de hipnosis, característico de mago. En la fiesta salvaje, Max y los monstruos, suspendidos de los árboles evocan el ícono de Tarzán, el hombre mono, que juega en la selva (se destaca el hecho de que la serie de películas de *Tarzán* y de *Jungle Jim*, con

⁴³ SENDAK, Op. Cit, p.9

⁴⁴ BREMOND, Claude y otros. “La lógica de los posibles narrativos”. En: Análisis estructural del relato. Colección Comunicaciones. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo, 1970. P. 87

⁴⁵ RODRÍGUEZ, J.L. Op. Cit., p. 76

Johnny Weissmüller, filmada entre los años 1932 y 1955, corresponde a la infancia cinéfila de Maurice Sendak).

Bremond habla de “comportamientos o elementos estereotipados para identificar a grupos o tipos concretos”⁴⁶, en esa categoría se encuentran: la imagen inicial del niño que persigue al perro con el tenedor (estereotipo del niño necio), Max con la mano en la cintura, mira desafiando a la puerta (posición corporal de reto) y Max, en la carpa, extraña a su madre, en posición similar a la de un Pensador de Rodin (gesto de preocupación).



Ilustración 26: “till Max said “BE STILL!” / and tamed them with the magic trick”
 (“hasta que Max dijo “¡QUIETOS!” / y los domesticó con el truco mágico”)

4.3.2. Análisis iconográfico. Estriba en la identificación de los motivos mediante la aplicación de criterios y datos culturales. Es “la descripción del contenido latente y expreso”⁴⁷.

⁴⁶ IBID, p. 76

⁴⁷ IBID, p. 80

En esta línea conceptual, el motivo se define como cada componente de la serie de imágenes articuladas dentro de la secuencia que es la narración. Ninguna imagen del cuento *Where the wild things are* está aislada, siempre está inmersa, conectada con un contexto.

Los componentes son de varios órdenes: del orden cotidiano, que corresponde a los objetos de la casa: libros, taburete, sábana; y en segundo lugar, los del orden de lo fantástico, cuyos referentes son reales pero transformados por la imaginación de Max: el bosque, el océano, el bote, los monstruos.

Pese a que los componentes de este segundo mundo, paralelo, son fantásticos, su elaboración corresponde a la imagen de modelos extraídos de la realidad. Por ejemplo, los monstruos son fragmentos de diversos animales, no obstante su gestualidad corresponde al patrón gestual humano. Si bien los monstruos son híbridos de bestias y seres humanos, su rictus corresponde al de un hombre.

Dentro de este rango de análisis, cabe reconocer los cinco tipos esenciales de funciones en la imagen (bien como parte de una obra literaria, en una obra plástica o como ilustración en un contexto más general): la función conativa (relativa a la persuasión, propia de los mensajes publicitarios), la fática (su objetivo es llamar la atención, apela a grandes contrastes y tamaños), la referencial (informa, ilustra una noticia o un texto; se encuentra en periódicos y libros de texto), la emotiva (transmite emociones) y la poética (su búsqueda es estética, artística).

En la obra analizada se distinguen tres tipos de funciones: la fática (el autor juega con las márgenes y usa el aumento de tamaño del cuadro de la imagen para enfatizar en el mensaje), la emotiva (en la gestualidad del niño y en la dinámica de la fiesta salvaje) y la poética (por el valor estético de las ilustraciones y el contenido histórico referencial de la historia del arte que hay en ellas, que las erige como obras de arte por sí mismas).

4.3.3. Análisis iconológico. Consiste en “la búsqueda y puesta en relación de aquellas informaciones connotadas, latentes en el mensaje, y que permite el nuevo

desdoblamiento en nuevos niveles de lectura”⁴⁸, aquí está la infraestructura ideológica de la obra.

El bosque de Max no es oscuro. El ilustrador neoyorkino se vale del color para describir, para dar sentido corpóreo al mundo soñado: el mar es azul, el plumaje y pelo de los monstruos es multicolor, las hojas de los árboles son verdes, la corona de Max es dorada...

El cielo de su bosque se transforma de una noche estrellada con cuarto de luna creciente a una noche estrellada con luna llena (el momento en que Max comienza a añorar a su madre con más intensidad); y pasa, entonces, a un amanecer brumoso y colorido (ver ilustración 22).

Aparece así la espesura del bosque hasta llegar al dibujo de Max el rey de los monstruos, en su carpa real (ver ilustración 20), durmiendo al lado de tres criaturas grotescas, en una imagen nostálgica y apacible, con los colores en el cielo del día que cae (justo cuando, en el texto, Max manda a los monstruos a la cama sin comer). Los colores del ocaso (del día y de la ensoñación que terminan), el cansancio de los monstruos, y la nostalgia de Max, que se siente solo y quiere estar “donde la persona que más lo quiere”⁴⁹, son la salida del bosque, cuyo trayecto es guiado por “el olor de cosas ricas para comer”⁵⁰... que no es más que la evocación de la madre que se extraña. Desde la imagen, la carpa es el recurso visual con el que el autor ilustra el instante de toma de consciencia de Max: cuando debe regresar a casa, a la realidad... y el lector con él.

Detrás, hay una transformación más sutil, que desvela el español Juan Hernaz, en *Análisis iconográfico de Donde viven los monstruos*: “Sendak nos invita a reflexionar al igual que reflexiona el protagonista. La despedida y el viaje de Max de vuelta, suponen

⁴⁸ IBID, p. 77

⁴⁹ SENDAK, Maurice. *Where the wild things are*. New York: Harper Collins Publishers, 1995. p. 29

⁵⁰ IBID, p. 30

un desandar el camino andado”⁵¹, por eso se pierde verticalidad y la ilustración se torna más estática hasta llegar a la habitación, organizada, con la sopa servida.

A través del relato visual, que es parte fundamental del eje narrativo de *Where the wild things are*, el ilustrador español, descifra lo que para Maurice Sendak es la imaginación infantil:

[...] Sendak va más allá de lo escrito: el viaje de Max ha transformado su mundo. Ahora su mundo es más amplio. Se trata, por tanto, no sólo de un viaje anecdótico o puntual de la imaginación de Max, sino de toda una reflexión de cómo la imaginación, y la estimulación de la misma, puede ampliar nuestros horizontes vitales. Max no volverá a ser el mismo tras su incursión en el mundo donde viven los monstruos; tampoco lo será, lógicamente, su mundo. Su mundo ha sido ampliado y transformado. Y ello lo refleja Sendak con un recurso tan simple como ampliar el tamaño de las ilustraciones⁵².

Por otra parte, en el viaje hacia la isla donde viven los monstruos prima el agua, el elemento líquido que es el primero, en el vientre materno, que significa madre, seguridad y protección; pero a la vez, es el elemento que conduce a la aventura, al riesgo. El agua en la literatura infantil es el peligro deseado. La isla es un elemento fijo, estable, que representa seguridad, aísla al niño de otras personas inoportunas. La isla y el agua resumen toda la dialéctica del peligro y la protección. Y el barco reúne ambos elementos (riesgo y refugio).

Sin embargo, a nivel iconográfico, la ilustración que plasma el sentido mismo de la obra literaria es la número once (ver Ilustración 23): Max es coronado rey de los monstruos y levanta el cetro mientras las criaturas le hacen reverencia. A nivel simbólico, esta imagen representa al niño que domina sus monstruos, que no son más que la materialización de sus miedos. En las tres ilustraciones siguientes, Max celebra en la fiesta salvaje con los monstruos, los que después abandona... sin temor. Es decir, el niño aprende a vivir con lo monstruoso, con sus sentimientos de ira o ansiedad, y a liberarlos a través de la fantasía.

⁵¹ HERNÁZ, Juan. Análisis iconográfico de Donde viven los monstruos. Recuperado el 10 de noviembre de 2010. En: <http://selecciondelecturas.blogspot.com/2009/02/donde-viven-los-monstruos.html>

⁵² IBID

A manera de conclusión: en los cuatro cuentos observados hay cinco funciones del héroe de Propp que operan de similar forma, puesto que se desarrollan en la narración en condiciones muy similares: partida (función 11), tarea difícil (función 25) y tarea cumplida (función 26); regreso (función 20), y llegada de incógnito (función 23).

En todos los cuentos de hadas, clásico y contemporáneo, la madre significa nutrición, y todo conflicto derivado de su ausencia representa carencia en la vida del niño.

Una de las diferencias más notables entre los tres cuentos de hadas clásicos y el de Sendak, está en el final. La estructura clásica de cierre “vivieron felices para siempre” del cuento de hadas tradicional, no ofrece explicaciones posteriores y, para el psicoanálisis infantil posfreudiano, representa la llegada a la madurez. Max, al contrario, vive feliz esa noche, de inmediato, por el regreso a su habitación, a su madre; no hay un “alargamiento” de la historia. La duración de la felicidad es intrascendente.

Max y la concepción del monstruo de Sendak, constituyen el punto de quiebre con los elementos de la narrativa clásica del cuento de hadas. Los monstruos de Sendak se dejan subyugar, le dan poder al niño y, más allá, le profesan afecto; es decir, están lejos de ser la representación del monstruo interno que el chico teme afrontar.

Es indiscutible la similitud de la figura del bosque en los cuatro cuentos observados, como representación del inconsciente. En todos ellos, es un lugar desconocido para el héroe.

Y, finalmente, en el campo del análisis de la imagen, no es posible decir que haya un predominio diacrónico o sincrónico en la obra, puesto que ambas narraciones, textual y gráfica, presentan una relación interdependiente que a su vez crea una noción relativa del tiempo, y permite contar la historia (del texto o de las ilustraciones) por separado o en compañía.

En el campo iconográfico, las ilustraciones once (Max coronado), doce, trece y catorce (“the wild rumpus”), son las que plasman, en el orden de lo gráfico, el sentido de liberación que propone el esquema narrativo textual de Sendak. Es decir, si bien a lo largo de la obra no hay un estricto predominio sincrónico entre ilustraciones y

texto, sí existe una coherencia constante entre los mensajes implícitos en ambas dimensiones.

5. Y COLORÍN COLORADO...

(CONCLUSIONES)

“Escribir es como una memoria anticipada, el fruto de un malestar entreverado de nostalgia, pero no sólo nostalgia de un pasado desconocido, sino también de un futuro, de un mañana que presentimos y en el que querríamos estar, pero que aún no conocemos, una memoria anticipada más fuerte aun que la nostalgia del ayer, nostalgia de un tiempo deseado donde quisiéramos haber vivido”¹.

***En el bosque*, discurso de la escritora Ana María Matute (Real Academia Española, 18 de enero de 1998)**

A lo largo de casi cinco décadas, la aceptación de *Where the wild things are* en el público infantil evidencia el éxito del pacto tácito de narración visual y textual que establece Maurice Sendak con sus lectores; sin embargo, es relevante destacar que este cuento se convirtió en un hito en la literatura infantil contemporánea gracias a un factor esencial: su origen geográfico.

¿Qué suerte hubiera corrido esta obra literaria de haber surgido al margen del mundo de las industrias culturales y editoriales hegemónicas? ¿Hubiera podido surgir en otro contexto?

Por el lugar natal de Sendak, Nueva York, y su cercanía a una maquinaria editorial dominante a nivel mundial, como la de los Estados Unidos, *Where the wild things are* está inscrita en las industrias culturales como un producto de mercadeo, circulación y distribución masiva en diversos soportes y representaciones.

Where the wild things are ha sido publicado en trece lenguas extranjeras, incluyendo danés, japonés, dialectos africanos, y galés; también circuló en una edición traducida al latín por estudiantes de la escuela Mamaroneck High (1.972): “Et nunc, Maximus clamorit’ –así ordena el rey Max que empiece la fiesta– ‘feare res incipientur!’”.

¹ MATUTE, Ana María. “En el bosque”: discurso pronunciado en la Real Academia Española (18 de enero de 1998). Recuperado el 3 de diciembre de 2010. En: <http://www.clubcultura.com/clubliteratura/clubescritores/matute/academika03.htm>

Según la casa editorial Harper Collins, la edición de pasta dura ha vendido más de setecientos mil ejemplares en el mundo y, cada semestre, circula en el mercado un promedio de quince a dieciséis mil ediciones normales. La edición de bolsillo –sólo para el mercado escolar– ha vendido más de 1’800.000 copias.

Este cuento, publicado por primera vez en 1.963, ha pasado a otros niveles de representación artística: en 1.968, Western Woods produjo una serie de diapositivas del libro, la obra también fue grabada en audio con música y narración de Peter Schickele.

En 1.973, el relato fue adaptado en un corto animado dirigido por Gene Deitch; y siete años más tarde, fue llevado a escena por la Ópera de Bruselas, y presentado en Nueva York (1.984). Esta ópera en un acto, del compositor británico Oliver Knussen tuvo libretos escritos por Sendak. En 1.988, se realizó otro montaje por Krátký Film en Praga.

En el año 2.009, Maurice Sendak produjo la película *Where the wild things are*, bajo la dirección de Spike Jonze.

No obstante, el carácter de producto comercial de la obra de Sendak no es del interés en estas páginas. Este trabajo académico se ha ocupado del cuento *Where the wild things are*, de Maurice Sendak, en tanto obra de arte digna de un análisis de su narración literaria y gráfica.

En esa línea de trabajo, siguiendo el método comparativo planteado y acorde con los objetivos propuestos, se han logrado nuevos aportes en la observación y el estudio de una obra específica de la literatura infantil y de la moraleja en la literatura para niños:

El género de literatura infantil es una categoría cuyo surgimiento es relativamente reciente en comparación con la literatura para adultos; su desarrollo y estudio son posteriores a la edificación conceptual de la “infancia”.

En función de lo social y para la aplicación de políticas públicas, el pensamiento científico y de taxonomías de la Modernidad reconoce en el niño un ser susceptible de ser categorizado aparte del adulto. Es así como en la Modernidad se detecta en el niño un rango de acción en el ámbito de lo privado, lo que da origen a la creación de espacios de pensamiento para él, tales como la lectura.

En el siglo XIX, en Inglaterra, la categoría de infancia empieza a cobrar sentido en la sociedad, y se elaboran políticas públicas para proteger al niño y hacerlo parte activa del medio, en su calidad de sujeto cuyo cuerpo y lógica mental están en desarrollo. Es decir, son necesarios varios siglos para reconocer a la “infancia” como categoría social, y a su establecimiento le sigue la “creación” del género de la literatura infantil que había existido desde tiempos inmemoriales (más no clasificado como tal).

Para lograr una comprensión de la historia de la literatura infantil más remota –desde que no contaba con clasificación alguna–, de la Antigüedad Clásica, es necesario enfatizar que la representación, la lectura, la escritura y la esclavitud, eran los aspectos centrales de la vida social. De ahí se desprende que grandes narradores orales, testigos de la cotidianidad, como Esopo, no fueran grandes personajes públicos sino simples esclavos.

Desde los albores del siglo XIX hasta mediados del XX, las sociedades y culturas occidentales establecen la relación educación-progreso, generando una dependencia del triunfo de los sistemas educativos para estar a la vanguardia en el espectro global. Dentro ese orden de acontecimientos, cobra singular importancia la literatura infantil, a través de textos educativos y moralizadores, como medios para la difusión de ideas entre lectores jóvenes.

A finales del siglo XIX, en Viena, surge la Teoría del Psicoanálisis, de Sigmund Freud, que reconoce en el niño un amplio potencial intelectual y, a la vez, se ocupa de la repercusión de las experiencias de la infancia en la vida adulta. La corriente posfreudiana de psicoanálisis infantil con énfasis en la educación, impulsada por Bruno Bettelheim –alumno de Freud–, expandió el pensamiento freudiano al punto de atribuir al niño una capacidad hermenéutica independiente de la intervención del adulto y basada en un aspecto fundamental en la vida del ser humano: la habilidad de fantasear, entendida como la posibilidad de hacer contacto con lo imaginario, lo fantástico, lo que sólo existe en mundos oníricos y del interior psíquico.

Según la corriente de pensamiento del psicoanálisis infantil posfreudiano, si el adulto (autor o lector) entra a explicar en detalle el significado que el cuento de hadas tiene para el niño, el carácter moralizador o liberador del texto se pierde. El valor de los

significados debe permanecer en el orden implícito: se respeta la independencia interpretativa del niño.

Cuando el niño es capaz de desvelar espontánea e intuitivamente los significados “ocultos” del cuento de hadas, convierte a la obra en una especie de creación colectiva: “gracias a este descubrimiento, un cuento deja de ser algo que se le había dado el niño, para convertirse en algo que ha creado en parte”².

Los cuentos de hadas tienen significado a distintos niveles, cada niño, solo, descubre cuáles son importantes para él en cada momento de su infancia. Por eso, a lo largo de su proceso de maduración, el niño descubre nuevos aspectos en los cuentos, y lo confirma con la idea de que ha llegado a una comprensión más madura de sus contenidos.

Así lo explica Bruno Bettelheim:

Todo cuento de hadas es un espejo mágico que refleja algunos aspectos de nuestro mundo interno y de las etapas necesarias para pasar de la inmadurez a la madurez total. Para aquellos que se sienten implicados en lo que el cuento de hadas nos transmite, éste puede parecer un estanque tranquilo y profundo que a simple vista refleja tan sólo nuestra propia imagen, pero detrás de ella podemos descubrir las tensiones internas de nuestro espíritu, es decir, sus aspectos más ocultos y el modo en que logramos la paz con nosotros mismos y con el mundo externo, que es la recompensa que recibimos por todas nuestras luchas y esfuerzos³.

El efecto del significado y simbolismo de los cuentos de hadas es tan fuerte porque aborda temas existenciales del ser humano de una forma no amenazante: el niño puede sentirse identificado con los personajes del cuento porque sabe que no está exponiendo sus propios conflictos (los que, a lo mejor, ni él mismo es capaz de entender).

Los cuentos de hadas clásicos son un territorio seguro para el niño, donde él sabe que en la narración todo saldrá bien, los buenos serán recompensados y los malos castigados.

Según el psicoanálisis infantil posfreudiano, esta constante le ayuda al chico a entender su propio mundo interior, a veces percibido como caótico y angustiante.

Por sus características narrativas, *Where the wild things are* es un cuento de hadas y, por lo tanto, sus elementos son comparables con los de los clásicos como *Blancanieves*, *Caperucita roja* y *Hansel y Gretel*.

² BETTELHEIM, Bruno. Psicoanálisis de los cuentos de hadas: la extraordinaria importancia de los cuentos de hadas para la formación moral e intelectual de los niños. Sexta edición. Barcelona: Editorial Crítica S.A., 1983. Pp. 237

³ IBID, p. 432

Algunos elementos y características permiten clasificar a *Where the wild things are* como un cuento de hadas: en primer lugar, la presencia de un héroe y el carácter de su batalla: Max gana una lucha contra sí mismo, contra su propia ira. A diferencia de los mitos, en el cuento de hadas el héroe no gana una batalla contra otras personas, sino contra él mismo y contra la maldad que lleva en sí (que en el cuento de hadas clásico es personificada por un antagonista).

Segunda característica: la competencia generacional. Max es coronado el rey de los monstruos en una tierra desconocida, inhóspita. Acorde con el psicoanálisis infantil posfreudiano, el cuento de hadas plantea una competencia generacional con el adulto, el deseo del niño de superar a sus padres. El ser coronado como rey significa llegar a la edad adulta. Visto así, Max “supera” a su madre, que lo reprendió.

El tercer punto es el uso de la figura del bosque como viaje al interior de sí mismo. El bosque que crece en la habitación de Max es la recurrente imagen del viaje al interior que ofrece el cuento de hadas desde sus versiones más remotas en el tiempo.

El elemento narrativo siguiente es el viaje: el trayecto hace que el protagonista del cuento de hadas tenga como destino la madurez, entendida como el control sobre sí mismo para conseguir la felicidad. El niño del cuento analizado lo logra en su bote, llamado “Max”, rumbo a la isla donde viven los monstruos.

En el fondo, las ideas del bosque y del viaje están profundamente conectadas: los árboles, el barco, el mar y el tránsito, son elementos de un gran peregrinaje exterior pero desde el interior, representado por un devenir en el tiempo lleno de símbolos del “afuera” que representan la transfiguración y los cambios del adentro: el bosque, con sus misterios (el temor de lo desconocido); el mar, como desplazamiento aun más lejano, o más profundo en el ser. Son el escape del niño durante su castigo, de catarsis (sin moraleja), de desahogo, de transformación. Es claro en la expresión facial de Max, al final: cansado pero transformado.... su rostro se ve plenamente y reconciliado.

La lista continúa con la figura de lo monstruoso: el personaje de Max, un héroe salido de los cánones sociales, y la concepción del monstruo de Sendak, encarnan la trasgresión al tradicional contraste binario presente en el cuento de hadas clásico y, por lo tanto, se constituyen como el principal punto de quiebre entre la narrativa clásica y la contemporánea del cuento de hadas.

La moraleja o lección cambia puesto que la visión de la “bondad del héroe” deja de ser una necesidad narrativa para elevar su figura: Max no es lindo (es más, la ilustración de Sendak dista del paradigma de belleza caucásica que suele describir el cuento de hadas tradicional: “*piel blanca como la nieve, labios rojos como la sangre...*”) como *Blancanieves* ni ingenuo como *Caperucita roja* ni desprotegido como *Hansel y Gretel*. “Vale la pena ser como Max” porque es un niño como el mismo lector, un ser humano que genera múltiples formas de identificación para el lector (héroe, humano, vive con su madre y está sometido a ella y su autoridad; le gustan los juegos que a un niño promedio; libera su angustia a través de la fantasía; siente hambre y extraña a su mamá).

Por otra parte, los monstruos de Sendak son criaturas que se dejan subyugar, nombran a Max como “rey de los monstruos”, y permiten que el niño tenga poder sobre ellos (Max los hipnotiza: “be still!”, “¡quietos!”) y, más aún, le expresan su amor: “We love you so!” (“¡te amamos tanto!”).

Los monstruos de Sendak representan una desmitificación de la maldad interna del niño: sin dejar de ser monstruosos, son juguetones, amigables y manifiestan afecto. Como ícono, a nivel visual el monstruo de Sendak es una imagen que el niño teme pero que, a la vez, asume como domesticable, que puede enfrentar. El libro *The child that book built* (*El niño que los libros construyeron*) describe el proceso de tránsito textual e iconográfico hacia un mundo entre real y de ensoñación en el cual el miedo se transforma, como lo explica Francis Spufford, el autor de ese texto:

Donde viven los monstruos es uno de los pocos libros ilustrados que hacen un uso enteramente deliberado y hermoso de una historia psicoanalítica de ira. Es un libro de pocas palabras, inevitablemente rítmicas; y con gran autoridad visual. Los dibujos de Sendak han estilizado la línea y atravesado la alta definición de las ilustraciones alemanas que él admiraba cuando niño [...] el libro te lleva a un mundo sensorial entre la realidad y el juego⁴.

⁴ SPUFFORD, Francis. *The child that books built*. New York: Metropolitan books, 2002. P. 60

A través de relatos como el de Sendak, el niño pone en perspectiva y estructura sus angustias y miedos: al ponerlos fuera de sí mismo comienza a hacerlos conscientes y, con el paso del tiempo, los introyecta en su propia experiencia sin huir de ellos (el sentido básico del psicoanálisis freudiano, en su conceptualización original, es tratar de que el ser humano no huya ni evada sus angustias).

Un factor clave para clasificar una obra literaria infantil como “cuento de hadas”, es la presencia de la moraleja, cuya transformación es el asunto central de este estudio académico. Más allá de la intención aleccionadora o moralizante, bajo la óptica de Bruno Bettelheim de la moraleja del cuento de hadas (bien sea tradicional o contemporáneo) trasciende el factor liberador de las angustias del niño.

De hecho, por la ausencia del factor liberador y la creación de ansiógenos, imperecederos en el lector, Bettelheim no califica como cuento de hadas a la obra de Charles Perrault (la versión original de *Caperucita roja*).

A mediados del siglo XX, la crudeza de la realidad política motivó múltiples reflexiones, y los niños y sus lecturas fueron parte de ellas. En lo que se refiere a la moraleja, la obra cumbre de Sendak no refleja los valores de una época, de la juventud del autor (posguerra, Segunda Guerra Mundial); por el contrario, los cuestiona desde el punto sensible de la educación infantil.

Maurice Sendak es un hijo de inmigrantes (¿o desplazados?) judíos, que huían de la persecución nazi, de los reclutamientos en campos de concentración. La transformación o revolución en la moraleja del cuento de hadas tradicional que implica la historia de Max, es la materialización del interés del escritor en mostrarle al niño una posibilidad distinta a apreciar la realidad polarizada, en blanco y negro. En los matices de la libre interpretación, que despoja y libera al niño de sus angustias, está la propuesta de moraleja que ofrece la lectura de *Where the wild things are*.

De hecho, la fiesta salvaje (“the wild rumpus”), cuya gestualidad –se cuelgan y juegan en las ramas de los árboles– evoca al Tarzán interpretado por Weissmüller, es la imagen de la catarsis; por eso, en ella desaparecen los marcos y, por la misma razón, Sendak presenta tres ilustraciones seguidas de la fiesta a doble página. Ese momento de clímax narrativo eyecta al narrador omnisciente y deja al niño solo, con su imaginación: desaparecen el relator y el marco o la margen blanca de la página (que significa el

contacto con la realidad). La fiesta salvaje es la imagen del niño solo que, con sus monstruos, purifica su temor y hace catarsis de sus miedos, al enfrentarlos a través de la actividad que más transforma su cotidianidad: el juego, la diversión.

Como efecto del castigo materno, del encierro físico, el juego se traslada a lo onírico, la imperiosa necesidad física y psicológica de la lúdica es reemplazada por la actividad imaginativa.

El juego de la imaginación libera al niño de su angustia, de la opresión del castigo, del encierro, de la cena prohibida (pospuesta)... y de un temor mayor: la angustia de perder (aunque sea por un momento) el afecto materno.

La lúdica y la imaginación, bajo la mirada de Sendak, se establecen así como los mecanismos de los que se vale el niño para analizar y procesar la información que llega a él. Ambas actividades se erigen en el niño como equivalentes o, tal vez, anticipos de la racionalidad en el adulto.

Por medio de su capacidad de fantasear, de desconectarse de la realidad, el niño logra liberar sus angustias y enfrentar al mundo sin huir de los problemas (como se dijo anteriormente, ese es uno de los objetivos básicos del psicoanálisis, desde su concepción original, freudiana). En este orden de ideas, la fantasía se convierte en la sustituta del proceso racional al que la moraleja clásica somete al niño: en el cuento de hadas tradicional la clara dicotomía bien/mal, el contraste binario, ubica al chico en posición de juez, lo empuja hacia un proceso de raciocinio basado en el concepto de lo moral; por lo tanto, lo obliga al pensamiento objetivo que aun no forma parte del desarrollo de su estructura mental.

En su obra *Psicoanálisis del cuento de hadas*, Bettelheim escudriña en el proceso de catarsis en cuentos de hadas específicos, cuyo fin moralizante es claramente expresado por el autor de dichos relatos a través de los personajes y de las lecciones que los mismos reciben (*Caperucita roja* y *Blancanieves*, por ejemplo). Lo que hace Maurice Sendak con su obra *Where the wild things are* es prescindir del elemento del contraste binario (típico del cuento de hadas tradicional o clásico) para lograr la catarsis, la liberación de las angustias del niño, sin que éste tenga que apelar al pensamiento objetivo (el cual, acorde con el Constructivismo de Jean Piaget, apenas está en desarrollo en el menor de edad).

Si bien bajo la óptica de Bettelheim la moraleja del cuento de hadas tradicional puede también lograr la catarsis en el niño, la presencia del contraste binario lo obliga a pensar objetivamente por cuanto lo presiona para asumir el papel de juez. En la obra de Sendak el niño no tiene esa necesidad: fantasear de por sí lo libera, sin acato a los juicios de valor.

Al inicio del texto, Max es presentado en un estado de desfogue y descontrol, en el cual amenaza a la madre (“¡te voy a comer!”); y de ahí pasa a la sanción materna y a la concreción del control temido (es enviado a su alcoba). En el paso siguiente, el contacto con la fantasía, Max se libera de sus ansiedades.

A nivel iconográfico, la ilustración central que representa el sentido liberador de la obra literaria es la ilustración número once: Max, rey de los monstruos, levanta el cetro mientras las criaturas le hacen reverencia. A nivel simbólico, esta imagen es la del niño que domina sus monstruos, que no son más que la representación gráfica de sus miedos. En las tres ilustraciones siguientes, Max celebra en la fiesta salvaje con los monstruos, los que después abandona pero sin temor. Es decir, el niño aprende a vivir con lo monstruoso que hay dentro de él mismo, con sus sentimientos de ira o ansiedad... y a liberarlos a través de la fantasía.

De acuerdo con los estudios y observaciones expuestas a lo largo de estas páginas, el nuevo enfoque de la moraleja en el cuento de hadas contemporáneo (cuyo ejemplo dentro de este estudio es *Where the wild things are*) prescinde de los juicios absolutos de bondad y maldad para dirigirse al niño. En el cuento de hadas contemporáneo la función final de la moraleja es la liberación de las angustias del niño, independiente de la función pedagógica que era el fundamento del cuento de hadas clásico.

En conclusión: el esquema de moraleja que propone Maurice Sendak en *Where the wild things are*, inscribe esa obra dentro de la clasificación de cuento de hadas, y la erige como ejemplo del punto de quiebre establecido en una tradición narrativa literaria y pedagógica para niños, que ha pasado de aleccionar a liberar al pequeño lector.

A través de la narrativa infantil contemporánea sigue vivo el valor literario del cuento de hadas con una transformación en el propósito de su moraleja.

La singular herencia histórica que representa el cuento de hadas evoca la “nostalgia de un pasado desconocido”, anticipa el “futuro, de un mañana que presentimos y en el que

querríamos estar, pero que aún no conocemos”, su poder es el de “una memoria anticipada”⁵, tal y como lo describe la escritora catalana Ana María Matute.

Mientras los adultos y las ideas se muevan y reflexionen en torno a la apreciación ética del mundo, los niños continuarán recopilando elementos para interpretar al cuento de hadas –y sus diversas formas de evolución– de maneras atípicas y transformadoras para su entorno y para su vida misma. Y la imaginación es su herramienta esencial para cumplir con ese propósito.

⁵ MATUTE, Op. Cit., p.2

BIBLIOGRAFÍA

ABREU, Marcia y Brenda Bellorín. ¿Qué y por qué están leyendo los niños y los jóvenes de hoy? El lector en el libro: algunas ideas en torno a cuatro metáforas de lector y lectura en los libros para niños y jóvenes. En: *Lecturas sobre lecturas*. México D.F.: Conaculta, 2002.

ALZATE PIEDRAHITA, María Victoria. En: *Revista de Ciencias Humanas* – UTP: El descubrimiento" de la infancia (I): historia de un sentimiento. Revista N°30. [Documento electrónico]. Pereira, febrero de 2002. En: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev30/alzate.htm>

ANDERSON IMBERT, Enrique. *Teoría y técnica del cuento*. Barcelona: Editorial Ariel S.A., 1999.

ARIÉS, Philippe: *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus, 1987.

ARISTÓTELES. *Aristotelis ars poetica*. Primera edición. Madrid: Editorial Gredos. Biblioteca románica hispánica, 1974.

BETTELHEIM, Bruno. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas: La extraordinaria importancia de los cuentos de hadas para la formación moral e intelectual de los niños*. Sexta edición. Barcelona: Editorial Crítica S.A., 1983.

BONI, Jennifer. El significado oculto de los cuentos de hadas. Publicado el 9 de mayo de 2008 (CIMAC). En: <http://www.rioabierto.org/articulos/cuentos1.htm>

BREMOND, Claude y otros. "La lógica de los posibles narrativos". En: *Análisis estructural del relato*. Colección Comunicaciones. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo, 1970.

CALVINO, Italo. *De Fábula*. Segunda edición. Madrid: Ediciones Siruela S.A., 2002.

CARLE, Eric. *Artist to artist: 23 major illustrators talk to children about their art*. New York: Philomel books, 2007.

CONNOLLY, William E. The terms of political discourse: An example: politics. Tercera edición. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell, 1974.

DE MAUSE, Lloyd. Historia de la infancia. Alianza. Madrid, 1991.

DEWEY, John. Cómo pensamos, cognición y desarrollo humano. España: Paidós, 1989.

FREUD, Sigmund. Psicoanálisis del arte. Madrid: Alianza editorial, 1970.

GINSBURG, Herbert y Sylvia Oppen. Piaget y la teoría del desarrollo intelectual. Madrid: Editorial Prentice/Hall Internacional, 1977.

GOETHE, Johann Wolfgang. Poesía y verdad: de mi vida. Barcelona: Alba editorial S.L., 1999.

HARRIS, Marvin. Antropología cultural. Madrid: Alianza Editorial, 1996.

HELD, Jacqueline. Los niños y la literatura fantástica: función y poder de lo imaginario. Primera edición. Barcelona: Ediciones Paidós, Ibérica S.A., 1981.

HERNAZ, Juan. Análisis iconográfico de Donde viven los monstruos. En: <http://selecciondelecturas.blogspot.com/2009/02/donde-viven-los-monstruos.html>

LANES, Selma G. The Art of Maurice Sendak. New York: Abrams, 2009.

LERER, Seth, La magia de los libros infantiles: de las fábulas de Esopo a las aventuras de Harry Potter. Barcelona: Ares y Mares (Editorial Crítica S.L.), 2009.

LEVIN, Clara. Donde viven los monstruos. 20 de marzo de 2009. Blog Eterna Cadencia. [Documento electrónico]. En: <http://eternacadencia.wordpress.com/2009/03/20/donde-viven-los-monstruos/>

LÉVI-STRAUSS, Claude. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1973.

LEWIS, C.S. On stories and other essays on literature. Orlando, Florida: Harcourt books, 1982.

LOCKE, John. Some Thoughts Concerning Education. New York: Bartleby.com, 2001.
En: <http://www.bartleby.com/37/1/>

LORRAINE, Walter. "El significado de la ilustración en los libros para niños. Entrevista con Maurice Sendak". En: *Parapara*, 1. Junio 1980.

MAINE, Henry. El derecho antiguo. [Documento electrónico]. Primera edición cibernética, junio de 2004. En:
http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/derecho/derecho_antiguo/1.html

MARTÍNEZ, Irene. Teoría genética del desarrollo, de Jean Piaget. [Documento electrónico]. En: <http://sepiensa.org.mx/contenidos/2004/irene/introjp/intrijp.html>

MATUTE, Ana María. "En el bosque": discurso pronunciado en la Real Academia Española (18 de enero de 1998). En:
<http://www.clubcultura.com/clubliteratura/clubescritores/matute/academika03.htm>

MORALEJO, Serafín. Formas elocuentes: reflexiones sobre la teoría de la representación. Madrid: Ediciones Akal S.A., 2004.

MORSOLIN, Cristiano. El pasado y presente del trabajo infantil. [Documento electrónico]. Lima, Perú: diciembre 2001. En: <http://www.selvas.org/dossNAT4Es.html>

PANOFSKY, Erwin. La perspectiva como forma simbólica. Barcelona: Tusquets Editores, 1999.

PAPINEAU, David. Filosofía: mundo, mente y cuerpo, conocimiento, fe, ética y estética, sociedad. Barcelona: Blume, 2008.

PLATÓN, La República. Santafé de Bogotá: Editorial Panamericana, 1997.

PROPP, Vladimir. Morfología del cuento. Madrid: Ediciones Akal, 1998.

RODARI, Gianni. Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias. Segunda edición. Barcelona: Ediciones del bronce, 1996.

RODRÍGUEZ, J.L. Las funciones de la imagen en la enseñanza: semántica y didáctica. Segunda edición. Colección comunicación visual. Barcelona: Editorial Gustavo Gili S.A., 1977.

SEDAK, Maurice. Where the wild things are. New York: Harper Collins Publishers, 1995.

SPUFFORD, Francis. The child that books built. New York: Metropolitan books, 2002.

STEINER, Rudolf. The poetry and meaning of fairytales. 6 de febrero de 1913. En: <http://wn.rsarchive.org./Lectures/Poestales/19130206p01.html>

SUTTON, Roger. *Entrevista a Maurice Sendak*. [Documento electrónico]. En: The Horn Book Magazine. Edición noviembre/diciembre de 2003. En: http://www.hbook.com/magazine/articles/2003/nov03_sendak_sutton.asp

TOLKIEN, J.R.R. Tree and leaf, Houghton. George Allen & Unwin, Ltd., London, 1964.

TRUJILLO ARMAS, Raúl. Revista Sociedad de Pediatría Social de la AEP: Derechos del niño: evolución y perspectivas desde la pediatría social. [Documento electrónico]. Canarias: 2000. En: <http://www.comtf.es/pediatrica/Bol-2000-2/Derechos%20del%20Ni%C3%B1o.pdf>

WALLON, Henry. Los orígenes del pensamiento en el niño. Tomo I. Buenos Aires: Editorial Lautaro.

ZELAN, Karen. "BRUNO BETTELHEIM (1903-1990)". En: Prospects: the quarterly review of comparative education (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. XXIII, no. 1/2, 1993.